

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Úroveň čtenářské gramotnosti žáků na konci 1. stupně základního vzdělávání a možnosti jejího rozvoje**

The level of reading literacy of pupils at the end of the first stage of primary  
education and possibilities for its development

Šárka Strnadová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, PhD

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Úroveň čtenářské gramotnosti žáků na konci 1. stupně základního vzdělávání a možnosti jejího rozvoje potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil/a nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2024

Ráda bych upřímně poděkovala své vedoucí diplomové práce za cenné rady, ochotu a trpělivost při řešení problémů spjatých s tvorbou diplomové práce. Děkuji své rodině, přátelům a kolegům na základní škole za bezmeznou podporu a trpělivost nejen v průběhu celého studia

## **ABSTRAKT**

Cílem mé diplomové práce je zjistit aktuální úroveň čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd na základní škole, kde učím. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá a vymezuje pojem gramotnost, čtenářská gramotnost a možnosti využití čtenářských strategií a metod vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy. V praktické části jsem se věnovala testování čtenářské úrovně žáků na konci 5. ročníku na základní škole, kde učím. Úlohy jsem zadávala v hodinách českého jazyka ve třech paralelních třídách. Testovací úlohy pocházely ze šetření PIRLS z roku 2016. Následně jsem tyto úlohy vyhodnotila a porovnávala s výsledky PIRLS 2016 výsledky. Provedla jsem dotazníkové šetření žáků pátých tříd, ve kterém jsem chtěla zmapovat, kolik volného času tráví tito žáci čtením. V závěru své praktické části jsem vložila přípravy literárních lekce, se kterými jsem pracovala v rámci literární hodiny. Hodiny jsem propojila s různými metodami práce a aktivitami, které vedou žáky k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. V praktické části jsem se věnovala porovnání výsledků z mého školního šetření v pátých ročnících a s výsledky žáků, u kterých probíhalo celostátní testování úrovně čtenářské gramotnosti podle PIRLS.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

gramotnost, čtenářská gramotnost, rozvoj čtenářské gramotnosti, PIRLS, testování

## **ABSTRACT**

The aim of my thesis is to find out the current level of reading literacy of 5th grade students at the elementary school where I teach. The thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with and defines the concept of literacy, reading literacy and the possibilities of using reading strategies and methods leading to the development of reading literacy in primary school at grade 1. In the practical part, I focused on testing the reading level of pupils at the end of Year 5 in the primary school where I teach. I administered the tasks in Czech language classes in three parallel classes. The test tasks were from the 2016 PIRLS survey. I then evaluated these tasks and compared them with the PIRLS 2016 results I conducted a questionnaire survey of fifth grade students to map how much free time these students spend reading. At the end of my practical part, I inserted the preparations of the literature lessons I worked with. I linked the lessons to different methods of work and activities that lead the pupils to develop their literacy skills. A questionnaire for pupils and their parents, the findings from the questionnaire evaluated the methods of work and activities that lead pupils to develop literacy skills. In the practical part, I compared the results from my school survey in the fifth grade with the results of pupils who were tested nationwide for reading literacy according to PIRLS in 2016.

## **KEYWORDS**

Literacy, reading literacy, development of reading literacy, PIRLS, performance testing

## Obsah

Úvod a cíle práce .....	9
Teoretická část.....	11
1 Gramotnost .....	11
1.1 Vymezení pojmu.....	11
1.2 Gramotnost a její druhy .....	12
1.2.1 Bazální gramotnost.....	14
1.2.2 Funkční gramotnost.....	15
2 Čtenářská gramotnost .....	17
2.1 Základní úrovně čtenářské gramotnosti .....	20
2.1.1 Složky čtenářské gramotnosti.....	21
2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost .....	23
2.3 Čtení jako dovednost.....	24
2.4 Čtenářské strategie .....	25
2.4.1 Čtenářská strategie SQ3R.....	26
2.4.2 Čtenářská strategie PLAN .....	27
2.4.3 Čtenářská strategie KWL neboli VCHD .....	28
2.4.4 Čtenářská strategie REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder).....	28
2.4.5 Typy anotací v REAP strategii (Marantika, Fitrawati, 2012) <b>Chyba! Záložka není definována.</b>	
2.4.6 Čtenářská strategie kreativní mapování obsahu textu .....	30
2.4.7 Metoda verifikace vět .....	31
2.4.8 Text s pomíchanými větami .....	31
2.4.9 Postup 5-4-3-2-1 .....	31
2.4.10 Princip výuky pomocí modelu EUR.....	31

2.5	Metody práce s textem .....	32
2.5.1	Klozetový test .....	33
2.5.2	Metoda cinquain neboli metoda pětílístku.....	33
2.5.3	Metoda Diamant .....	34
2.5.4	Metoda INSERT .....	35
2.5.5	Metoda T-graf.....	35
2.5.6	Metoda pojmových map .....	36
2.5.7	Skládačka.....	37
2.6	Modely porozumění textu Van Dijka a Kintsche .....	37
2.7	Testování čtenářské gramotnosti šetření PIRLS .....	38
2.7.1	Charakteristika testování PIRLS .....	38
2.7.2	Výsledky měření testování PIRLS .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
3	Závěr teoretické části.....	43
4	Praktická část.....	44
4.1.1	Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti .....	44
4.1.2	Zadávané PIRLS testování v 5. třídách .....	45
4.1.3	Vyhodnocení PIRLS úloh.....	51
4.1.4	Vyhodnocení PIRLS úlohy – Leonardo da Vinci.....	64
4.2	Dotazníkové šetření .....	65
4.2.1	Vyhodnocení dotazníkové části.....	66
4.3	První příprava literární lekce .....	71
4.3.1	Domov pro Marťany.....	71
4.3.2	Vyhodnocení hodiny – Domov pro Marťany .....	87
4.4	Druhá příprava literární lekce .....	95
4.4.1	Anna a Anička .....	95



4.4.2	Vyhodnocení hodiny – Anna a Anička.....	100
4.5	Třetí příprava literární lekce .....	106
4.5.1	Dášenska čili život štěněte .....	106
5	Závěr.....	119
6	Seznam literatury.....	121
	SEZNAM PŘÍLOH .....	128

## Úvod a cíle práce

Původní rozhodování s výběrem tématu mé diplomové práce bylo snadné. Již od samotného studia na Pedagogické fakultě jsem věděla, že se ve své budoucí diplomové práci budu zabývat sportovní tematikou. Ke sportu jsem byla vedena již od útlého dětství a vždy to pro mě bylo prioritou. Ve chvíli, kdy jsem se svou sportovní kariérou skončila, začal se můj volný čas točit kolem literatury různého druhu. Četba knih byla, je a bude mou oblíbenou a relaxační aktivitou ve volném čase.

Před třemi roky, kdy jsem sama začala učit český jazyk v páté třídě, jsem zadávala dětem čtenářské deníky. Setkala jsem se s velkou negativní reakcí, a to mě dovedlo k otázce, proč dnešní děti tak málo čtou a proč jsou jejich výsledky v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti vykazují spíše stagnující úroveň? A tehdy mi vyvstala otázka, co pro to mohu udělat já, abych jejich vztah ke knihám změnila? Během své práce jsem se snažila najít odpověď i na otázku, proč se žáci při čtení nezeptají na neznámá slova. S tímto jevem jsem se často setkala během své praxe ve škole. Odpovědi na tyto otázky jsem hledala jak v odborné literatuře, tak i na seminářích ke čtenářské gramotnosti.

Již děti v předškolním věku spojují čtení s učením se, tedy se školou. Nejdůležitější základní schopností ze všech, které se dítě v celém svém studijním životě učí, je čtení. Žáci se naučí číst na konci prvního ročníku základní školy a své čtení zdokonalují v době celého prvního stupně. Kdo si techniku čtení dostatečně neosvojí na prvním stupni, bude jen s problémy zvládat narůstající požadavky ve vyšších ročnících. Čtenářská gramotnost je mnohem více než schopnost rozeznat písmena a sestavit z nich slova. Ovládnutí čtenářských schopností a dovedností souvisí nejen se vzděláváním, ale i se čtenářskou gramotností považuje za základ celoživotního vzdělávání.

Dříve se za gramotného se považoval ten, kdo umí číst a psát. Umět číst je pro žáky velmi důležité, nakolik mu to umožňuje získávat nové poznatky. Umět číst však v dnešní době nestačí. Je potřebné číst, vnímat a rozumět čtenému textu, což umožní žákovi dosahovat úspěchů ve škole a později i v dalším životě. A toto je jedna z úloh školy a učitele.

V práci se zabývám problematikou rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ. Cílem mé je zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti 5. ročníků na základní škole, na které pracuji a porovnat úroveň s výsledky českých žáků v reprezentativním mezinárodním šetření.

## **Teoretická část**

### **1 Gramotnost**

Pro člověka je gramotnost v dnešním přetechnizovaném světě velmi důležitá. Na jejím základě má člověk určité postavení ve společnosti a podporuje svůj osobnostní rozvoj. Řeč dítěte má zásadní vliv na rozvíjení jeho gramotnosti. Navazují na ni další kompetence, které je potřebné u dětí rozvíjet (Zachová, 2013).

#### **1.1 Vymezení pojmu**

Pojem gramotnost, z anglického slova – literacy, je termínem v dnešní době často užívaným po celém světě, proto i samotné chápání pojmu gramotnost se po staletí vyvíjela. Gramotnost ovlivňují nejen požadavky společenské, ale i kulturní a ekonomické, které se proměňují v čase a odráží se od potřeb dané společnosti. Pojem gramotnost je, co se historického pohledu týče, relativně mladý. Bývá totiž od počátků dáván do souvislostí s dovednostmi číst a psát, a to bylo až do 15. století výsadou jen těch nejbohatších (Košek Bartošová, 2014,

Považujeme jako znak úrovně vzdělanosti a zpracovávání informací a jejich použití v běžném životě, který je základem pro další celoživotní vzdělávání a zvládání každodenních situací. Gramotnost obsahuje v primární škole hned několik oblastí. Schopnost a dovednost čtení a psaní. Někteří autoři zařazují i počítání (Havel, 2011, s. 11). Často můžeme o někom slyšet, že je gramotný nebo negramotný. Gavora (2003, s. 12) říká, že gramotný člověk je člověk ovládající čtení a psaní – čte text plynule po řádcích a rozumí obsahu textu.

Gramotnost je projevem civilizace a prostřednictvím ní se lidé navzájem chápou a nabývají nových informací. Považuje se za značný úspěch společnosti, protože díky ní se lidé mohou učit a jsou schopní spolu komunikovat (Palenčárová, Šebesta, 2006).

Podle Gavory a Zápotočné (2003) je gramotnost aktivní používání jazyka člověkem a schopnost lidí realizovat se v dnešní gramotné společnosti. Je to systém jazykových kompetencí jako čtení, psaní, naslouchání a mluvení, které jsou vzájemně propojené s myšlením, chápáním, poznáváním a porozuměním.

## 1.2 Gramotnost a její druhy

Gramotnost je pro člověka velmi důležitá. Pokud se zaměříme na pojem gramotnost z vícero úhlů pohledu, zjistíme, že každý chápe tento pojem jinak. Ďurošová (2007) tvrdí, že neexistuje jen jedna gramotnost. Zastává názor, že pojem gramotnost se neustále vyvíjí, a proto je složité tento pojem jednoznačně definovat a členit. Mnozí autoři neustále diskutují o různých druzích gramotnosti. Každé objevující se členění, má svůj význam. V pedagogické praxi se v nich zrcadlí potřeba konkretizovat obsah a rozsah vzdělávání. Právě z tohoto pohledu je možné označit jako účelné členění gramotnosti podle obsahu a podle úrovně jejího uchopení.

Ve své publikaci charakterizuje následující druhy gramotnosti dle obsahu (Ďurošová, 2007):

- Čtenářská gramotnost (lingvistická, literární gramotnost)
- Matematická gramotnost a finanční gramotnost
- Přírodovědná gramotnost
- Sociální gramotnost
- E-gramotnost
- Hudební gramotnost
- Pohybová gramotnost
- Rodinná gramotnost

Ďurošová (2007) rozumí pod pojmem literární gramotnost takovou gramotnost, která obsáhne vše, co se týče komunikace. Pro tuto gramotnost je typické že vedle sémantického aspektu je daný do popředí i aspekt pragmatický. Podle toho, jak nabýváme gramotnost, je smysluplné i její dělení podle úrovně jejího uchopení.

Můžeme mluvit o členění gramotnosti na:

- Pregramotnost
- Bazální gramotnost
- Funkční gramotnost (Ďurošová, 2007)

Novější rozdělení ve své publikaci charakterizuje Rabušičová (2021):

*„Vycházíme z předpokladu, že pohybujeme-li se v konceptuálním rámci funkční gramotnosti, je její součástí podle převažujícího současného chápání především čtenářská gramotnost společně s gramotností matematickou a přírodovědnou. V dnešní době již běžně uvažujeme také gramotnost počítačovou a informační, gramotnost technickou, gramotnost sociální, gramotnost finanční a ekonomickou, gramotnost zdravotní a pohybovou.”* (Zdroj: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1944>, strana 160)

Pokud se na tyto druhy gramotnosti podíváme z pohledu rozvoje řeči, nejdůležitějším pojmem bude literární gramotnost, která bývá také označovaná jako čtenářská gramotnost. V souvislosti s rozvojem čtenářských dovedností se dnes více než v minulosti preferuje především základní princip a smysl celkového čtení, a to je čtení s porozuměním. Hlavní úlohou učitele je pomoci žákovi chápat text v souvislostech a naučit ho číst i „mezi řádky“. (Wildová, 2012). S jistotou můžeme říci, že žák, který má důkladně zvládnuté čtení, uchopil text, protože v jeho vyjádření (verbálním i neverbálním) se odráží i emocionální poselství ukryté v textu (Gavora a kol., 2010).

Wildová (2012) je pojímá odlišně pojetí čtenářské gramotnosti. Z didaktického hlediska je považována za velmi přínosnou strukturace ontogenetická, která rozlišuje období podle věku:

- Pregramotnosti (do 6 let věku dítěte)
- Období čtenářské gramotnosti (v období povinné školní docházky)
- Období funkční gramotnosti (období dospělosti).

V tomto dlouhém období se opět z didaktických účelů odlišuje v období čtenářské gramotnosti tzv. období počáteční čtenářské gramotnosti (1., resp. 2. ročník ZŠ), které má svůj specifický didaktický systém (cíle, metody, způsob hodnocení atd.). Počáteční čtenářská gramotnost vyjadřuje širší pojetí než pojem počáteční (prvopočáteční) čtení (Wildová, 2012). Tyto tři pojmy jsou neoddělitelnou součástí gramotnosti.

Nyní dojde ještě k vysvětlení pojmů „bazální gramotnost“ a „funkční gramotnost“. Rozdělení gramotnosti na bazální a funkční vychází z rozdílných kritérií, která odrážejí úroveň dovedností a způsob jejich aplikace v životě.

### **1.2.1 Bazální gramotnost**

Tuto gramotnost označujeme jako základní gramotnost, protože tvoří základ pro porozumění textu na elementární úrovni. Bazální gramotnost lze definovat tak, že slovo „gramotnost“ se v laickém jazyce vnímá jako antonymum slova „negramotný“. Jde o člověka, který nedokáže extrahovat významy z psaného textu, ani nedokáže produkovat vlastní text. Ačkoli toto nazírání na gramotnost je jen jedno z dalších, přiřazují se k tomuto termínu přívlastky. V tomto případě jde o tzv. „bazální gramotnost“ (Blanton, Wood, Taylor, 2007).

I dnes se různí odborníci zabývají bazální gramotností. Tito odborníci zkoumají procesy dešifrování textu, které probíhají v hlavě čtenáře. U této formy gramotnosti se při nácviku takového čtení a psaní klade důraz na automatizaci dekodování, na vybavení si zapamatovatelných informací z paměti a jejich reprodukci. Malý důraz se klade na analýzu obsahu textu a jeho hlubší interpretaci. Nácvik bazální gramotnosti je jedním ze základních cílů školy od začátku školní docházky dětí“ (Gavora, 2003). Bazální gramotnost představuje model, ve kterém chápeme čtení jako schopnost pochopit význam předčítaného textu. Informace se ukládají do paměti a podle potřeby se více nebo méně modifikovaně reprodukuje. Výkon se posuzuje podle rychlosti čtení, chybovosti, plynulosti a zjišťuje se jednoduché porozumění textu (Solovská, 2013).

Rozvíjení gramotnosti již v předškolní docházce je u dětí přirozený jev. Jejich zvědavost a tvořivost je vede k objevování nových informací, se kterými se doposud ještě nesetkaly. Dále ji rozvíjejí v rámci vzdělávání na základní škole. Následuje druhý model gramotnosti.

### **1.2.2 Funkční gramotnost**

Funkční gramotnost si člověk dokáže osvojit za předpokladu, že dosáhl základní (bazální) gramotnost. Zelina (2010) tvrdí, že gramotnost se často vyjadřuje pomocí jiných, příbuzných pojmů, jakými jsou způsobilosti či kompetence osobnosti. Člověk způsobilý, kompetentní je člověkem funkčním (gramotným) při realizaci sebe, sociálních, kulturních a pracovních činností. Způsobilost se spíše vztahuje na schopnosti a motivaci člověka, zatímco kompetence vyjadřují cílové požadavky specifikované ve standardech.

Funkční gramotnost je definovaná jako schopnost zpracovat informace z textu a tvoří součást čtenářské gramotnosti. Především ji používáme v praktické rovině. Všeobecně řečeno jde o schopnost používat čtení a psaní nad rámec primární gramotnosti, za účelem dosažení různých cílů. Opakem funkční gramotnosti je funkční negramotnost nebo nefunkční gramotnost. Takovou negramotnost, případně gramotnost lze charakterizovat jako schopnost číst a psát, kterou člověk disponuje, ale tyto dovednosti ve svém životě nevyužívá (Zápotočná, 2012).

Člověk v době svého života produkuje mnoho textů a z toho vyplývá, že funkční gramotnost můžeme rozdělit do tří domén, které ve své publikaci charakterizuje Gavora.

Gavora (2003) ve své publikaci uvádí tři složky gramotnosti:

- Literární (zahrnuje vědomosti a dovednosti nezbytné pro porozumění souvislých textových materiálů)
- Dokumentovou (v této gramotnosti jsou důležité vědomosti a dovednosti nezbytné pro porozumění a využívání informací v krátkých nebo nesouvislých textech)
- Numerická (zahrnuje vědomosti a dovednosti pro porozumění a uskutečnění operací s čísly, která jsou součástí textů)



Tyto tři složky tvoří součást funkční gramotnosti. A od funkční gramotnosti se dostáváme k podstatě, kterou je samotná čtenářská gramotnost

Chápání funkční gramotnosti je přes 60 let staré. Pokud se pohybujeme v konceptuálním rámci funkční gramotnosti, je podle Šmejkalové (2021) její součástí gramotnost především čtenářská, matematická a přírodovědná. Šmejkalová ve své práci rozlišuje čtenářskou a jazykovou funkční gramotnost., která je spojena s výukou mateřského jazyka. Jazyková funkční gramotnost je vnímána jako schopnost jedince efektivně využívat mateřský jazyk ve všech situacích. Ve své práci se zaměřuje na propojení jazykových znalostí a dovedností s jejich praktickým využitím v běžném životě.

Šmejkalová (2021) pojímá jazykovou funkční gramotnost, která zahrnuje nejen schopnost číst a psát i z hlediska jazykových kompetencí:

1. Porozumění textu – schopnost číst a správně interpretovat informace v různých typech textů, ať už jde o literární, odborné, nebo praktické texty (např. návody, formuláře).
2. Tvoření textu – schopnost psát jasné, srozumitelné a vhodné texty přizpůsobené účelu a situaci (např. osobní dopisy, e-maily, žádosti).
3. Ústní komunikace – schopnost správně používat jazyk při mluveném projevu, včetně přizpůsobení obsahu a formy sdělení adresátovi.
4. Kritické myšlení – schopnost hodnotit jazykové informace a pracovat s nimi analyticky, včetně rozpoznávání manipulativních nebo nepravdivých informací.

## 2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je vybavenost člověka rozvíjející se po celý život. Je to soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot potřebným pro užívání všech druhů textů a komunikačních prostředků v různých individuálních i sociálních kontextech.

Zdroj: *Pedagogický lexikon*

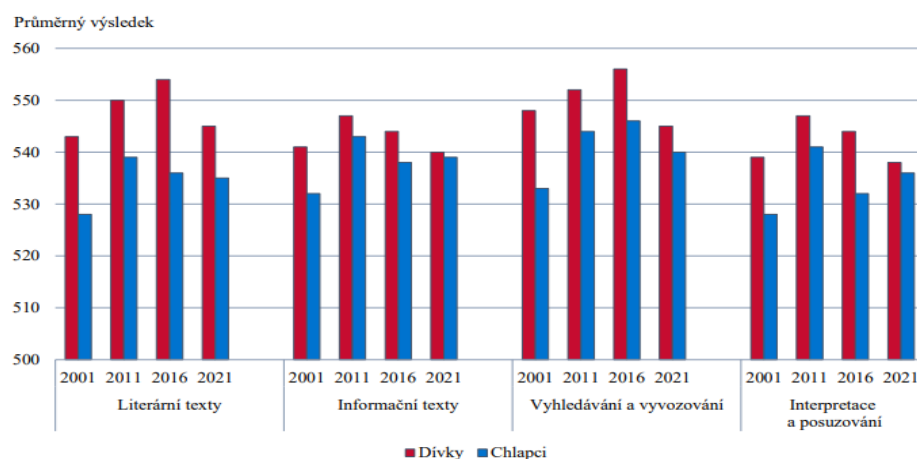
[https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska\\_gramotnost](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost)

Tento pojem byl zaveden mezinárodními asociacemi pro hodnocení výsledků vzdělávání ve srovnávacích výzkumech PISA a PIRLS. Ve výzkumu PIRLS je pojem čtenářská gramotnost vnímán jako:

Podle této definice můžeme čtení chápat jako dlouhodobý a tvořivý proces čtenáře, který ovládá čtenářské strategie, uvažuje o čteném textu a vytváří jeho význam. Důraz je kladen na malé čtenáře, pro které je čtení důležité jak ve škole, ale i v běžném životě. Šetření PIRLS 2021 probíhalo v období pandemie covidu-19. „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (Koncepční rámec šetření PIRLS 2021. Praha: Česká školní inspekce)

V PIRLS 2021, podobně jako v předchozích cyklech, prokázaly dívky téměř ve všech zemích lepší úroveň čtenářských dovedností než chlapci. Česká republika patří mezi několik málo zemí, kde rozdíl mezi výsledkem dívek a chlapců nebyl statisticky významný. Oproti předchozím rokům, kdy šetření probíhalo, je patrné, že chlapci ve všech zkoumaných oblastech postupně dohánějí rozdíly mezi nimi a dívkami.

GRAF 6 | Vývoj výsledků chlapců a dívek v ČR na dílčích škálách mezi lety 2001 a 2021



. Obr.1 – Graf: Vývoj výsledků chlapců a dívek v ČR mezi lety 2001 a 2021

Zdroj: Národní zpráva PIRLS, 2021. Vývoj výsledků chlapců a dívek v ČR. (strana 24)

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS\\_elektronicka\\_verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS_elektronicka_verze.pdf)

V literatuře se setkáváme s čtenářské gramotnosti od, které se neustále mění. Průcha, Walterová a Mareš (2009) charakterizují čtenářskou gramotnost jako soubor znalostí, dovedností a schopností jedince, které uplatňuje ve svém životě při kontaktu s psanými texty. Tyto dovednosti umožňují jedinci nejen umět číst texty a porozumět jim, ale také porovnávat jednotlivé informace v textu s jinými texty nebo vyhledávat a zpracovávat potřebné informace z přečteného textu. Prostřednictvím čtenářské gramotnosti získává jedinec schopnost reprodukovat obsah přečteného textu (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Jiní autoři spojují čtenářskou gramotnost s několika složkami jiných gramotností, zejména ji řadí do funkční gramotnosti spolu s matematickou, jazykovou, přírodovědnou, informační a finanční gramotností. Čtenářská gramotnost umožňuje žákům vyhledávat, získávat, transformovat a aplikovat nové znalosti, porozumění a dovednosti v různých oborech. Velký důraz je kladen zejména na to, aby jedinec porozuměl čtenému textu a následně s ním dokázal pracovat. Je důležité, aby přečtený text považoval za spolehlivý zdroj informací. Při práci s různými typy textů hraje významnou roli rozvoj pozitivního vztahu k jazyku, rozvoj čtenářských návyků a sdílení čtenářských zkušeností (Havel, Najvarová a kol., 2011).

Souhlasíme proto s tvrzením, že cílem každého učitele na prvním stupni základního vzdělávání je položit správné základy čtenářské gramotnosti u všech žáků. Především je vede k tomu, aby dokázali správně používat jazyk, a to nejen při čtení a psaní, ale také v mluvené řeči, aby se vyjadřovali plynule a výstižně. Čtení a psaní lze považovat za základní proces učení. Je důležité, aby si žák v prvním ročníku základní školy osvojil správné technické dovednosti čtení a psaní, aby mohl úspěšně a bez problémů pokračovat v učení v dalších ročnících.

Jak jsme již uvedli výše, čtenářská gramotnost souvisí také s funkční gramotností. Lze ji charakterizovat jako schopnost umět aplikovat textový materiál k uspokojení rozsáhlých potřeb jedince. Zaměřuje se především na důkladné zpracování informací získaných z přečteného textu a jejich následnou aplikaci při řešení situací každodenního života. Je to gramotnost, která se vyznačuje dispozíci umět adekvátně zpracovávat poznatky a informace z různých oblastí lidského poznání (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

Zápotočná (2012) zdůrazňuje význam funkční gramotnosti, při níž jedinec získává schopnost využívat psané materiály k uspokojování svých potřeb, ať už v domácím, pracovním prostředí nebo ve volném čase. Tato gramotnost přispívá k prohlubování znalostí, ale také k rozvoji osobnosti jedince.

Čtenářská gramotnost pomáhá rozvíjet poznávací schopnosti žáků a hraje důležitou roli nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v praktickém životě jedince. V dnešní vyspělé společnosti je důležité vybavit každého žáka základními dovednostmi potřebnými k získání čtenářské gramotnosti. Především se jedná o dovednost umět se správně orientovat v textu, vyhledat potřebné informace a porozumět obsahu čteného textu (Gramotnost, základní pregramotnost a vzdělávání, 2017).

## 2.1 Základní úrovně čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je charakterizována několika základními úrovněmi, které spolu vzájemně souvisejí. Níže jsou uvedeny tyto úrovně, jejichž autorem je Altmanová (2011):

- Vztah ke čtení. Při rozvíjení čtenářské gramotnosti se především klade důraz na to, aby se u žáka vytvářel pozitivní vztah ke čtení, který v něm vyvolává vnitřní potřebu čtení. Takový jedinec získává základy čtenářské gramotnosti právě tehdy, když mu čtení přináší potěšení a radost a když v tom, co čte, nachází smysl. Učitelé mají během vyučovací hodiny vytvořit žákům prostor pro práci nejen s texty ke čtení, ale především s různými druhy textů z různých dětských knih a časopisů. I proto je potřebné vybírat takové texty, které budou žákům blízké.
- Doslovné porozumění: čtenářská gramotnost vyžaduje, aby byl daný čtenář vybaven schopností umět správně řešit psané texty a následně s pomocí předchozích znalostí a zkušeností pochopit a porozumět významu jednotlivých informací z textu.
- Vyvozování a hodnocení: Čtenář, který je vybaven gramotností, musí být především schopen porozumět daným informacím a také být schopen vyvodit z přečteného textu závěry a kriticky je zhodnotit podle předem stanovených kritérií, jako jsou: přínos informací z textu, sledování autorova záměru, spolehlivost atd.
- Metakognice: Důležitou součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk zdůvodňovat účel vlastního čtení, což vyžaduje výběr dílčích textů a způsob jejich čtení. Od čtoucího jedince se očekává, že bude schopen správně vyhodnotit přečtený text, čemuž předchází správná volba strategií pro lepší porozumění odbornému či náročnějšímu textu.

- Sdílení: Každý jedinec je považován za gramotného právě tehdy, když je schopen sdílet své vlastní zkušenosti na základě přečteného textu s ostatními čtenáři. V psaných textech pozoruje shody, ale také rozdíly a přemýšlí o jejich příčinách. Pro lepší porozumění pak jedinec porovnává text s jeho společensky sdílenými interpretacemi.
- Aplikace: jedinec využívá získané čtenářské dovednosti především k všestrannému seberozvoji, získávání nových poznatků, a především ve vlastním životě k lepšímu postavení ve společnosti. Můžeme říci, že čtenářská gramotnost je nezbytnou součástí každého jedince.

Čtenářská gramotnost je charakterizována výše uvedenými rovinami, které jsou vzájemně propojené a také stejně důležité v životě jedince pro jeho celoživotní vzdělávání. Lze ji také chápat jako kompetenci, v jejímž rámci je třeba zvládnout určité dovednosti, schopnosti, znalosti, hodnoty a postoje. Pro lepší budování základů čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku je třeba stanovit dílčí cíle. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si vytvořili správný postoj ke čtení, který je rozvíjen prostřednictvím mnohostranného přístupu. Celý proces rozvíjení čtenářské gramotnosti je třeba systematicky plánovat, vymezit, jaké dovednosti musí gramotný jedinec ovládat, na jaké vývojové úrovni je rozvíjet a v jaké.

Čtenářská gramotnost je tedy důležitá v životě každého jedince. Lze ji také považovat za primární. Je důležité, aby si k ní žáci vytvořili kladný vztah již v mladším školním věku. Získáním této gramotnosti je žák schopen lépe porozumět velkému množství učební látky v budoucím studiu.

### **2.1.1 Složky čtenářské gramotnosti**

Ve své studii Laufková (2018) analyzuje složky čtenářské gramotnosti v kontextu Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Cílem práce je prozkoumat, zda jednotlivé složky čtenářské gramotnosti souvisejí se vzdělávacími cíli, jak jsou podporovány a jak mohou být rozvíjeny v rámci školní výuky.

Čtenářská gramotnost je zde členěna do několika klíčových složek:

1. **Porozumění textu** – Schopnost nejen číst, ale i rozumět obsahu textu, včetně vyvozování významů a hlavní myšlenky textu.
2. **Práce s textem** – Kritické myšlení při čtení, analýza textu, schopnost hodnocení informací a jejich aplikace.
3. **Čtenářské strategie** – Metody, které žáci využívají k efektivnímu čtení a porozumění textům (např. vizualizace, sumarizace,).
4. **Čtenářská motivace a zájem** – Vztah ke čtení, jejich ochota číst a hledat informace v textech. Důležitá role učitele a rodiče, kteří mají možnost žáky motivovat a dále rozvíjet.
5. **Schopnost práce s různými typy textů** – různých typů textů: literárních, odborných, naučných, digitálních nebo multimediálních.

RVP (2017) zdůrazňuje význam čtenářské gramotnosti jako průřezového tématu, které je základem pro další vzdělávací oblasti. Hlavními cíli rámcově vzdělávacího programu jsou:

- Rozvoj kritického myšlení a schopnosti pracovat s informacemi.
- Podpora funkční gramotnosti, která je klíčová pro celoživotní učení.
- Vytváření pozitivního vztahu k četbě a kultuře čtení.

Podle Laufkové (2018) je důležité integrovat do hodin napříč předměty texty, které prohlubují porozumění, či posilují motivaci žáků skrze zážitkové učení či propojování textů skrze jejich životní zkušenosti a rozvíjet jejich čtenářské strategie prostřednictvím didaktických her a modelových situací.

Čtenářská gramotnost je klíčovou dovedností, která umožňuje jednotlivcům porozumět, interpretovat a efektivně využívat psaného textu. Tato dovednost je základním pilířem úspěchu ve vzdělání i v každodenním životě. Abychom lépe porozuměli čtenářské gramotnosti, musíme zkoumat její složky.

## 2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Mezi hlavní faktory pro rozvoj čtenářské gramotnosti dává dítěti rodina. Záleží na rodinném prostředí, na rodičích či zákonných zástupcích, zda dítěti čtou, a to nejen ve věku předškolním, ale také v době, kdy dítě začíná chodit do první třídy, učí se číst ve škole od první třídy. V této době se mohou začít rodiče střídat se svými dětmi v hlasitém čtení. Děti, kterým rodiči pravidelně čtou, má větší chuť číst, než kdyby mělo číst pouze samo. S dětmi nestačí pouze číst a motivovat je ve čtení, ale také si o přečteném textu a o nových informacích povídat. Při nedočtení textu můžeme zkoušet vymýšlet různé závěry – tedy předvídat, co se dále bude dít. Závěrečná zpráva z výzkumu zjišťujícího vlivy sociokulturního prostředí na čtenářství českých dětí společnosti Gabal Analysis & Consulting ve svých závěrech mj. konstatuje (Gabal, Václavíková Helšusová, 2002 in Vykoukalová, Wildová, 2013):

*(a) „Nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola.“*

*(b) „Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času.*

*Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem.“*

*(c) „Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70 % dětí, se kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně.“*



## 2.3 Čtení jako dovednost

Pedagogický slovník definuje dovednost jako „způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Dovednost si dítě osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. hrou. Do určité míry je podmíněna našimi vrozenými předpoklady, osvojována učením a výcvikem během každodenních činností ve škole“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Čtení můžeme označit za dovednost psychomotorickou. Jedná se o dovednost, která odráží stupeň učení, kde je hlavním základem znalost grafického systému znaků, tedy abecedy, a v neposlední řadě jako činnost, která podporuje individuální a osobnostní rozvoj. (Švrčková, 2011)

Při čtení využívají čtenáři různé kognitivní dovednosti, kterým jim umožní porozumět textu a vzít si z něj co nejvíce podstatných informací. Výzkum PIRLS (2021) rozeznává tři základní okruhy dovedností:

- vyhledávání informací
- vyvozování závěrů,
- interpretace
- posuzování textu

Tyto jednotlivé dovednosti lze pro práci s textem konkretizovat např.: porozumění přečtenému, předvídání, komparace, vyvodit hlavní myšlenky textu, abstrakce, vyhledávání klíčových slov, vyvozování informací atd. Pro jednotlivý typ textů čtenář využívá různé dovednosti tak, aby bylo dosaženo vytyčeného cíle (Doležalová, 2014).

Podle studie Najvarové (2010) jsou čtenářské dovednosti a čtenářské strategie úzce propojeny. Žák na základě čteného textu uplatňuje strategie, které vedou k porozumění textu a jeho následné zpracování.

## 2.4 Čtenářské strategie

Jedním z faktorů, který ovlivňuje čtenářský výkon, jsou čtenářské strategie. Můžeme je chápat jako záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu (Bean 2000; Barry 2002; Afflerbach, Pearson, Paris 2007). Čtenář při každém čtení zvažuje cíl, jaký typ čtení zvolit, a které techniky čtení využít. Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy, čtenářské dovednosti, selhávají. Proto hledá jiný způsob, jak textu porozumět a záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle. Strategické čtení umožňuje kontrolu použité strategie a monitoring její efektivity. Strategický čtenář je schopen se přizpůsobit novým situacím, které se během čtení textu vyskytnou (Kucer, 2005). Čtenářské dovednosti nevyžadují čtenářovu vědomou kontrolu a uvědomění jejich použití.

Čtenářské strategie využívá čtenář ve chvíli, kdy čelí textu s velikou obtížností a postupy neboli čtenářské dovednosti, které do téhle chvíle uplatňoval, začínají selhávat. Čtenář hledá způsoby, jak obtížnému textu porozumět. V tu chvíli záměrně využívá strategie, které ho mohou navést k cíli, tedy porozumění textu. (Najvarová, 2010)

V rozvoji čtenářských dovedností a čtenářských strategií hrají významnou úlohu tři druhy vědomostí (Tomengová, 2010):

1. Deklarativní vědomosti: vědět co – umět popsat, co mám dělat
2. Procedurální vědomosti: vědět jak – umět zrealizovat požadovanou aktivitu
3. Vědomosti dané podmínkami: vědět kdy a proč – když žák ví, kdy použít danou dovednost a použije ji, aby dosáhl cíle, mění se dovednost na strategii

V následující části je potřebné upozornit na charakteristické znaky strategického čtenáře, Podle Tomengové( 2010):

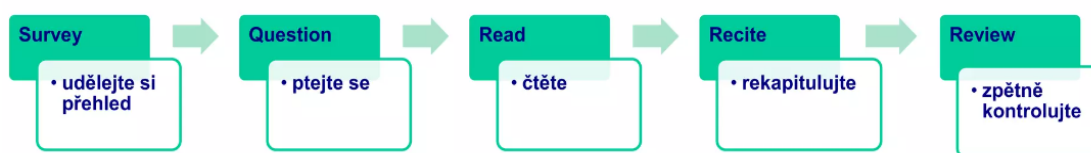
- „Ke čtení má pozitivní přístup: rád čte.
- Rozlišuje přístup ke čtení, kdy se učí a kdy si čte pro potěšení.
- Umí pochopit úlohy a jejich účel.
- Rozpoznává typ textu a jeho strukturu.

- Analyzuje úlohu, stanovuje si cíle a vybírá strategie, kterými cíle dosáhne.
- Používá sebeevaluační strategie na ověření či porozumění smyslu textu.
- Využívá dosavadní vědomosti k získání porozumění z kontextu.
- Čte text opakovaně různými způsoby, až když všemu neporozumí.

### 2.4.1 Čtenářská strategie SQ3R

K nejznámějším čtenářským strategiím patří strategie SQ3R, tj. Survey, Question, Read, Recite and Review

Obrázek 1: Čtenářská strategie SQ3R



Zdroj: *Efektivní čtení odborného textu* [online] 2019 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: [https://www.slideshare.net/rs\\_knihovnaffmu/efektivn-ten-odbornho-textu-135203660](https://www.slideshare.net/rs_knihovnaffmu/efektivn-ten-odbornho-textu-135203660).

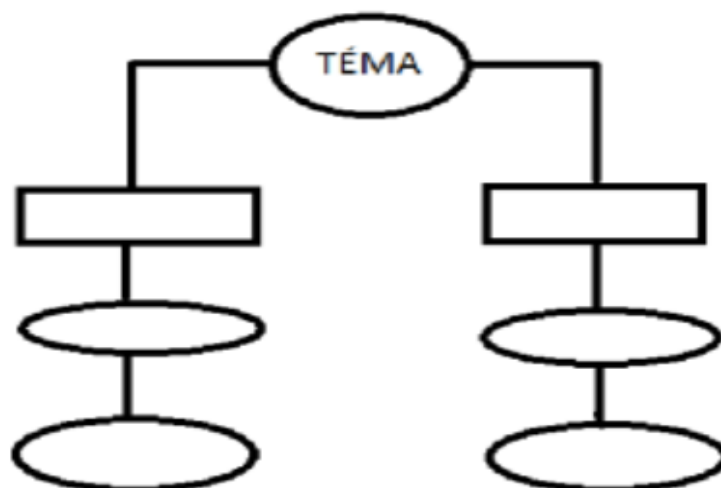
Následující metodické pokyny jsou volnou aplikací metodiky SQ3R (Feldt, Hensley, 2009):

1. Pročtete si text, obrázky, grafy, anotaci, shrnutí, tj. vše, co je součástí textu, se kterým budete pracovat.
2. Pokuste se jednou větou napsat váš předpoklad o čem text bude.
3. Prohlédněte si podnadpisy a přečtete první řádek každého odstavce.
4. Změňte podnadpisy na otázky.
5. Přečtete si pozorně text každého odstavce a odpovězte na otázku, kterou jste vytvořili z podnadpisu.
6. Připravte si otázky do diskuse k pročítanému tématu.
7. Pokuste se graficky zpracovat text.
8. Vypište klíčová slova z textu.
9. Napište krátké shrnutí textu (krátký sumář v rozsahu 5 řádků) (Kizlík, 2007)

## 2.4.2 Čtenářská strategie PLAN

Čtenářská strategie PLAN (Predict, Locate, Add and Note) (předvídat, najít, přidat a označit). PLAN je studijně-čtenářská aktivita vhodná na informační texty, která učí číst heuristickým způsobem.

Obrázek 2: Čtenářská strategie PLAN



Zdroj: PLAN ukázka možného typu pojmové mapy (vlastní zdroj)

Jde o akronym 4 kroků, které se realizují před, během a po přečtení textu (Raftari, Seyyedi, Ismail, 2012):

1. Předpoklad, předpověď (predict): v tomto kroku žák odhadne obsah a strukturu textu a zpracuje ji ve formě pojmové mapy na základě názvu článku, podnadpisů, obrázků, diagramů atd.
1. Žák lokalizuje (locate): známé a neznámé informace v pojmové mapě ve formě značek. Vedle známého pojmu označí (v) a vedle neznámého pojmu označí (?)
2. Přidat (add), žák aplikuje v době čtení, přepíše krátkou charakteristiku k vyznačenému pojmu nebo jeho vysvětlení.
3. Záznam (note): je závěrečná fáze strategického čtení. Vědomosti získané z textu zpracuje žák volným přemluvením textu podle pojmové mapy, nebo vědomosti využije v připravené diskusi nebo napíše krátký sumář (Barton, 2009).

### 2.4.3 Čtenářská strategie KWL neboli VCHD

Tato strategie znamená (What you Know, what you Want to know, What you learned = Co o tématu již vím, co bych chtěl vědět, co jsem se naučil). V prostředí českých škol máme zavedenou metodu jako VCHD – Víme – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se.

**Obrázek 3: Ukázka čtenářské strategie VCHD**

<b>Co o tomto tématu vím? (vyplní žák před čtením)</b>	<b>Co bych o tomto tématu chtěl vědět? (vyplní žák před čtením)</b>	<b>Co jsem se z článku naučil? (vyplní žák při čtení)</b>

Zdroj: vlastní zpracování

VCHD je čtenářská strategie, která podporuje aktivní učení se a dá se implementovat i do tradičně orientovaného vysvětlování učiva. Tato čtenářská strategie podporuje kritické myšlení a interakci žák – učitel. Žáci mají k dispozici tabulku se třemi sloupci, které vyplňují před a v době čtení. Před čtením si obnovují dosavadní vědomosti o tématu, tvoří tzv. vlastní tezaurus. Poté formulují otázky, co by ještě o tématu chtěli vědět a v průběhu čtení i po čtení sesumírují nové poznatky, které se dozvěděli – naučili se (Usta, Yilmaz, 2020).

### 2.4.4 Čtenářská strategie REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder)

REAP strategie je specifická aktivita, při které se tvoří anotace textů. Zahrnuje různé druhy anotací, každá zohledňuje text z jiného aspektu. Pomáhá žákům rozvíjet metakognici, pisatelské dovednosti a porozumění hlavním myšlenkám. Anotace zvyšují pozornost při čtení, čtení se stává aktivnější činností, sumarizace textu zlepšuje výsledky žáků na zkouškách a testech.

- Čti (Read): prvním krokem strategie je přečtení textu
- Dekóduj (Encode): druhým krokem je první mluva textu vlastními slovy

- Opoznámkuj (Annotate): třetím krokem je anotace textu stručnou sumarizací, která text vysvětluje nebo hodnotí. Anotace závisí na tom, z jakého aspektu text hodnotíme nebo vysvětlujeme.
- Přemýšlej (Ponder): na závěr se anotace hodnotí z pohledu přesnosti a komplexnosti vzhledem na celkové téma, které je prezentováno a též na cíle a aktivity při učení se (Cahyaningtyas, Mustadi, 2018).

#### **2.4.5 Typy anotací v REAP strategii (Marantika, Fitrawati, 2012)**

1. Sumární anotace: Stručná sumarizace textu – jasně zformulované důležité myšlenky. Taková anotace neobsahuje příklady, statistické údaje a podrobnosti.
2. Anotace obsahuje teze: Takováto anotace jasně definuje hlavní myšlenku textu: Co je to hlavní, co chtěl autor odevzdávat čtenáři? Tato anotace nemusí obsahovat celé věty, mohou to být jen důležitá slovní spojení.
3. Anotace ve formě otázek: Na jaké otázky autor v textu odpovídal? Anotace by měla být připravená ve formě otázek na hlavní myšlenky textu.
4. Kritická anotace: Čtenář uvede své stanovisko k předloženým autorovým myšlenkám a tezím, může souhlasit, nesouhlasit, částečně s autorem souhlasit, každá kritická anotace má mít tři základní věty: první věta přetlumočí autorovu myšlenku, druhá věta přináší stanovisko čtenáře, třetí věta vysvětluje nebo podporuje toto stanovisko.
5. Heuristická anotace: Takováto anotace spojuje autorova a čtenářova slova, respektujíc hlavní myšlenku textu. Heuristická anotace je přeformulováním myšlenek autora, spojením jeho i čtenářových slov. Přeformulování se označuje uvozovkami nebo se dá do závorek.

6. Motivační anotace: Čtenář spekuluje, co mohlo vést autora k napsání tohoto textu, využívajíc to, co je v textu napsané, využívá dějovou nit pro interpretaci autora. Jaká je to osobnost, co napsala tento text?
7. Zkoumající anotace: Její součástí jsou důležité otázky, body a problémy, které vyžadují další vysvětlení, jsou to odpovědi na to, co ještě o problému chceme vědět více, proč je to tak, jak to je.
8. Osobní anotace: Čtenář v ní zaujímá k textu vlastní stanovisko a zkušenosti a porovnává je s autorovými.
9. Tvořivá anotace: S ohledem na závěr textu a vlastní kreativitu čtenář napíše svůj vlastní, odlišný závěr k textu, vycházející z autorových myšlenek. Pokračovat třeba tam, kde autor skončil a nechat se vést vlastními myšlenkami (Heldová et al., 2011).

#### **2.4.6 Čtenářská strategie kreativní mapování obsahu textu**

Využívá obrázky pro znázornění obsahu. Ulehčuje pochopit organizaci informací, hlavní myšlenky a detaily textu. Pojmy ve formě grafického zpracování podporují porozumění čteného a též ulehčuje zapamatování.

Kroky kreativního mapování (Luchetta, 2018):

1. Čtení textu: během čtení je nutné si dělat stručné poznámky k textu a zachytávat podstatné detaily.
2. Tvorba obrazu: znamená vizualizaci hlavních pojmů. Prvním krokem by mělo být znázornění hlavní myšlenky, která je často abstraktní. Je potřebné dát do mapy i to, co o tématu žáci již ví. Celkový obraz by měl reprezentovat účel čtení nebo obsah. Obraz může obsahovat i jména, data, definici a statistické údaje.

Při práci s textem se žáci aktivně zapojují. Naučí se též propojovat staré vědomosti s novými. Zpracování informací je náročný proces, a proto je potřebné ho učit žáky postupně. Začíná se od nejjednodušších strategií jako např. Porovnej a popiš, postupně se přechází na složitější strategie vhodné pro práci s textem (Luchetta, 2018).

#### **2.4.7 Metoda verifikace vět**

Žák si čte krátký text, který obsahuje novou informaci. Po přečtení dáme žákům další text s podobným obsahem. Žáci mají zjistit, které informace jsou totožné v obou textech, a které jsou uvedené jako nové informace v druhém textu (Hasan, Tahar, 2015).

#### **2.4.8 Text s pomíchanými větami**

Žákovi zprostředkujeme text, ve kterém jsou zpřeházené věty. Úkolem žáka je tyto věty seřadit podle smyslu. Použití této metody je vhodné tehdy, když texty popisují děj nebo příčinně-následné vztahy (Widiastuti, Sudarsono, 2021).

#### **2.4.9 Postup 5-4-3-2-1**

Žák si nejprve čte text a až poté z něj získává následující informace (Widiastuti, Sudarsono, 2021).

V první fázi najde 5 nových informací. Ve druhé fázi najde 4 informace, které se týkají hlavní myšlenky textu. Ve třetí fázi hledá 3 nová slova, která v textu našel. Ve čtvrté fázi hledá 2 informace, které již dávno poznal. Pátou fází je zápis jedné věci, na kterou nenachází odpověď.

#### **2.4.10 Princip výuky pomocí modelu EUR**

EUR je třífázový model učení a myšlení. První fáze EUR – evokace → je počáteční fází, v níž probíhá několik důležitých poznávacích činností. Žák si vybaví všechny znalosti, které o daném tématu má, a snaží se tak samostatně přemýšlet o tématu, které bude později zkoumat. V této fázi umožňujeme žákovi rekonstruovat předchozí znalosti a názory, čímž položíme široký základ pro to, aby lépe pochopil a trvaleji si uchoval nové informace.

Předpokládáme, že žák předložené informace pochopí, v budoucnu je využije a aktivně se zapojí do procesu učení. Učení se tak stává mnohem efektivnější než učení bez osobního, vnitřního cíle. Druhá fáze EUR – uvědomění si významu → je fáze, kdy je žák již v kontaktu s novými informacemi a myšlenkami, takže musí být sám aktivní. Důležité je žáka udržet v činnosti, udržet jeho zájem.



V této fázi by se učitelé měli snažit používat metody a techniky, které žákovi ukazují, jak se má učit a jak se může učit bez přímé pomoci. V této fázi žák sleduje své procesy porozumění, využívá nové informace a zařazuje je do svých paměťových schémat. Záměrně kombinuje nové informace s informacemi známými. Podstatou této fáze však je, že aby se jeho představa změnila, musí být splněny podmínky, jako je nespokojenost (žák vymění jednu představu za jinou, pokud má důvod být s první nespokojen), srozumitelnost (představa musí být srozumitelná, musí vytvářet srozumitelnou představu), přijatelnost (myšlenka by měla být žákem přijata a pravdivá) a užitečnost, užitečnost (pokud je nová myšlenka přijata, musí být považována za užitečnou (Yousuf, Blasingame, 2016)).

Třetí fáze EUR – reflexe → v této fázi si žák upevňuje nové poznatky, skutečně si osvojuje látku a vytváří si trvalé znalosti. Učení je aktem změny, který se liší od předchozího učení. Důležitým výsledkem této fáze je, že si žáci vyměňují informace, myšlenky, čímž diferencují svou slovní zásobu a představují různá schémata chápání. Žáci si tak uvědomují, že vytvořená představa nemusí být konečná a že je možné akceptovat názory ostatních.

Třífázový model EUR je proces, kterým učitel vede žáka k lepšímu pochopení a porozumění učební látky. Je to strategie, která je postavena na myšlence, že to, co jedinec zná, je hlavním kritériem toho, co se může naučit (Yousuf, Blasingame, 2016).

## **2.5 Metody práce s textem**

Metody práce s textem jsou chápány jako součást vyučovacích metod založených na práci s textovými materiály (Maňák, Švec, 2003; Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Tyto metody práce s textem chápeme jako činnosti učitele, které využívá v interakci s žáky k dosažení cílů, např. naučit žáky číst s porozuměním, vyhledávat informace apod. Pokud si žáci na základní škole tyto postupy osvojí a začnou je také vědomě a záměrně používat při čtení, můžeme hovořit také o čtenářských strategiích. Pojem strategie pochází z řečtiny a jedná se o soubor záměrů a činností, které člověk používá k dosažení svého cíle. Pedagogický slovník charakterizuje pojem strategie jako sled učebních činností promyšleně zařazených k dosažení učebního cíle, pomocí nichž se žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije k jeho dosažení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

V dnešní době mají učitelé ve školách možnost výběru rozličných metod. Proto se budeme snažit věnovat pozornost popisu konkrétních metod na rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

### **2.5.1 Klozetový test**

Klozetový test je metoda pro diagnostiku čtení s porozuměním. Jedná se o souvislý text, v němž jsou některá slova vynechána, přičemž na místo každého n-tého slova je nakreslena stejně dlouhá čára, a to následujícím způsobem: \_\_\_\_\_, ale tyto čáry nesmí být sugestivní, i když se jedná o předložky nebo spojky, ale musí být stejně dlouhé, aby nemohly naznačovat, jaké slovo doplnit. Úkolem žáka je napsat správný výraz do mezer za chybějící slova. Při této metodě se hodnotí počet správně doplněných slov (Lipnická, 2011).

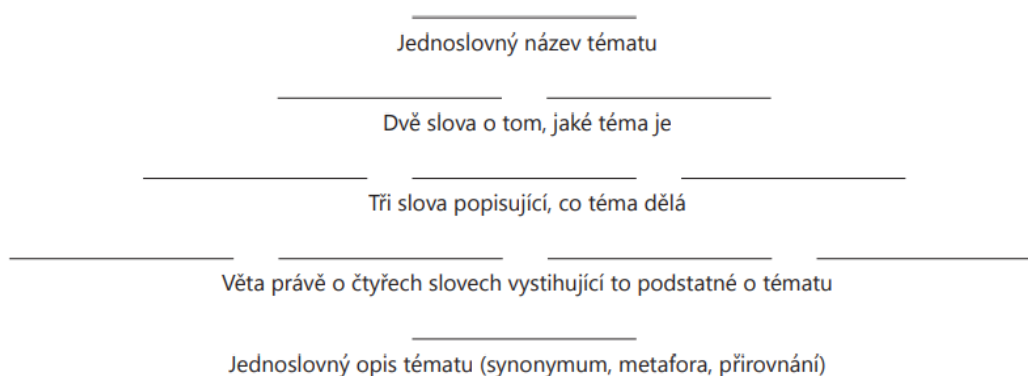
### **2.5.2 Metoda cinquain neboli metoda pětílístku**

Metoda cinquain – pětice – podstatou je naučit žáky dovednosti shrnout informace, zachytit myšlenky, pocity a přesvědčení v několika slovech. Výslednou formou je báseň, která popisuje dané téma. Slovo cinquain pochází z francouzštiny a znamená pět, takže jde o pětirádkovou báseň. Tuto báseň lze použít k hodnocení porozumění nebo tvůrčího psaní, aby se žák vyjádřil k danému tématu. Při této metodě by žáci měli dodržovat určitou strukturu psaní (Meliboyeva, Mamajonov, 2023):

1. První řádek: jedno podstatné jméno
2. Druhý řádek: dvě přídavná jména (nebo se ptáme jaký? jaká?)
3. Třetí řádek: tři slovesa (v našem případě použití otázky co dělá?)
4. Čtvrtý řádek: čtyři slova, která mají vztah k prvnímu řádku
5. Pátý řádek: synonymum podstatného jména

Metoda je vhodná nejen k závěrečné reflexi probíraného tématu. Pomocí klíčových slov doplňují žáci slova do připraveného schématu, které má jasně danou strukturu. Žáky vedeme k vybavování toho nejpodstatnějšího.

Po vytvoření pětilístků dochází k představení ostatním. Žák se snaží pochopit téma a rozpomenout se na již známé informace, shrnout je a vybrat z nich to nejpodstatnější (Grecmanová & Urbanovská, 2007, s. 92; Steelová a kol., 2007 b, s. 24–25).



Zdroj: vlastní zpracování.

### 2.5.3 Metoda Diamant

Metoda diamant vychází z metody pětilítku. Výslednou formou je báseň, která popisuje dané téma. Diamant je metodou, která učí žáky pracovat s klíčovými slovy a pojmy, které zaznamenávají do předem připravené struktury. Na rozdíl od pětilítku zde žáci pracují s klady i zápory, které v sobě téma nese. Oproti pětilítku diamant pracuje i s porovnáním tématu pomocí protikladů.

U diamantu je potřeba vhodně zvolit téma a učitel by si sám měl předem vyzkoušet, zda je diamant jako shrnující metoda pro lekci vhodná.

Zdroj: Rozvíjíme čtenářskou gramotnost (strana 14). Dostupné z:

[https://download.scio.cz/Ukazka\\_CG\\_prirucka\\_ucitel\\_odborne\\_predmety.pdf](https://download.scio.cz/Ukazka_CG_prirucka_ucitel_odborne_predmety.pdf)

1. řádek – jednoslovný název tématu, které chceme zkoumat, popsat
2. řádek – dvě slova o tom, jaké téma je
3. řádek – tři slova popisující, co téma dělá
4. řádek – věta o čtyřech slovech shrnující napsané – slogan
5. řádek – tři slova popisující, co téma dělá (opoziční pohled)
6. řádek – dvě slova popisující, jaké téma je (opoziční pohled)
7. řádek – jedno slovo, protiklad nebo synonymum k původnímu tématu

Zdroj: vlastní tvorba, dle zdroje. *Dostupné z:*

[https://download.scio.cz/Ukazka\\_CG\\_prirucka\\_ucitel\\_odborne\\_predmety.pdf](https://download.scio.cz/Ukazka_CG_prirucka_ucitel_odborne_predmety.pdf)

#### **2.5.4 Metoda INSERT**

Metoda INSERT v překladu znamená interaktivní záznamový systém pro efektivní čtení a myšlení. Je to metoda, která pomáhá žákovi zpracovat text, rozvíjí jeho kritické myšlení. Při práci se čteným textem si žák dělá poznámky a snaží se je přiřadit k jednotlivým symbolům (Saeki, Isono, Toh-e, 2005):

- Fajfka: tímto symbolem si žák označí informaci, o které si myslí, že ji pozná a má osvojenou a je v souladu s naším poznáním
- - tímto symbolem žák naznačuje, že nesouhlasí s uvedenou informací, informace není v souladu s naším poznáním
- + tento symbol žák využívá při označení nových poznatků, o kterých ještě neslyšel a jsou pro něj nové
- ? symbol vyjadřuje, že žák informaci nerozumí, ale chtěl by se o ní dozvědět více

#### **2.5.5 Metoda T-graf**

Jde o metodu se širokým použitím, která slouží na zaznamenávání reakcí na diskutované otázky (ano-ne; za-proti; souhlasím - nesouhlasím) nebo u kterých se porovnává. Je to nástroj dvou stránek pojmu.

Postup (Zalta, 2014):

- Číst konfrontační text, který je vhodný k diskusi
- Individuálně zaznamenat co nejvíce důvodů za a proti

- Porovnat záznamy ve dvojicích, případně i ve skupinách

### **2.5.6 Metoda pojmových map**

Nabízí žákům určité nástroje (strategie), jak si v budoucnosti poradit se situací, když se setkají se složitým tématem, které by si měli osvojit. Přispívá vedení dětí k vytváření obrázkových map, které později doplňují psanými slovy, k rozvoji počáteční gramotnosti. Používání těchto pojmových map pomáhá žákům uvědomovat si strukturu jazyka, vnímat významové rozlišení vlastních jmen a také rozlišovat slova označující pojmy od slov spojovacích.

Novak (2013) vyčlenil specifické funkce pojmového mapování:

- autodiagnostická: pojmová mapa umožňuje žákovi explicitně poznat vlastní zachycení a kognitivní uspořádání daného tématu a zároveň mu pomáhá sledovat vlastní pokrok v učení.
- diagnostická: pojmová mapa je prostředkem k identifikaci výchozí situace pro rozhodování o povaze pedagogické intervence. Je také prostředkem ke zjištění, na jaké úrovni porozumění žák nové prvky učiva přijal.
- Intervenční: pojmová mapa se stává obsahově-organizačním pilířem v postupu učení, který garantuje smysluplné včleňování nových učebních podnětů.

### 2.5.7 Skládačka

Rozdělte text na 4 části. Každý žák dostane jednu část textu. Následuje tiché čtení. Vytvoříme tzv. expertní skupiny. První expertní skupinu budou tvořit žáci, kteří četli první část textu... a toto rozdělení pokračuje až do čtvrté skupiny. V těchto skupinách řekneme následující instrukce: „Pozorně vyprávějte o své části příběhu. Upozorněte se navzájem na důležité věci. Staňte se experty na svou část textu.“ Poté vytvoříme nové smíšené skupiny tak, aby každá skupina měla odborníky na části 1, 2, 3 a 4. Každý expert informuje spolužáky ve skupině se svou částí. Když pak expert na první část promluví, ostatní spolužáci ho poslouchají a kladou mu otázky na objasnění. Odborník na druhou část ho následuje a takto to pokračuje, dokud nejsou všichni odborníci seřazeni a celá skupina tak zvládne celý příběh. Příběh v textu však stále není dokončen. Úkolem žáků je proto vymyslet konec příběhu. K tomu mohou žákům pomoci následující možnosti (Nurbianta, Dahlia, 2018):

- Konec příběhu si vymyslí každý sám a předčítá ho své skupině
- Ve skupině kolují papíry. Každý žák ze skupiny na tento papír napíše jednu větu, ten poté papír posune dalšímu žákovi ve skupině. Úlohou tohoto žáka je napsat na papír další větu, tak aby navazovala na předcházející věty. A tak žáci vytvoří v každé skupině více závěrů příběhu.

## 2.6 Modely porozumění textu Van Dijka a Kintsche

Teun A. van Dijk, renomovaný nizozemský sociální psycholog, vyvinul model porozumění textu, který se zaměřuje na sociokognitivní aspekty čtení a interpretace textu. Jeho model zdůrazňuje význam kontextu, jakým je text vnímán, a sociálních interakcí, které ovlivňují proces porozumění. Podle Van Dijka je čtenář aktivním účastníkem procesu, který interpretuje text na základě svých znalostí, přesvědčení a kulturního kontextu. Tento model je důležitý pro pochopení toho, jakým způsobem sociální faktory ovlivňují naše porozumění textů a jak jsou naše interpretace ovlivněny našimi předchozími zkušenostmi a znalostmi. (Kintsch, Van Dijk, 1978; Weaver, Bryant, Burns, 2012).

Walter Kintsch, německý psycholog, vypracoval konstrukční-integrační model porozumění textu, který se zaměřuje na kognitivní procesy, jež se odehrávají při čtení. Podle tohoto modelu čtenář aktivně konstruuje mentální reprezentaci textu a následně ji integruje se svými existujícími znalostmi a zkušenostmi. Kintschův model zdůrazňuje důležitost toho, jak čtenář zpracovává a organizuje informace z textu a jak je propojuje se svými mentálními reprezentacemi, aby dosáhl porozumění. (Weaver, Bryant, Burns, 2012).

Oba modely představují důležité teoretické rámce pro porozumění procesů čtení a interpretace textu. Zatímco Van Dijkův model klade důraz na sociální a kontextuální faktory, Kintschův model se soustředí na kognitivní procesy probíhající při čtení. Tyto modely společně přispívají k hlubšímu pochopení toho, jak lidé čtou, interpretují a porozumějí textům v různých kontextech a situacích (Kintsch, Van Dijk, 1978; Weaver, Bryant, Burns, 2012).

## **2.7 Testování čtenářské gramotnosti šetření PIRLS**

Učitelé od nepaměti hledali způsoby nebo systémy, které odrážejí individuální potřeby jednotlivců. Nezáleží jen na škole, ale také na učiteli, jakým způsobem rozvíjí schopnosti žáků a jak s nimi zachází. Jedním z nejlepších mýtů je, že nejlepší žáci by měli být učiteli. Když se tedy v práci zabýváme čtenářskou gramotností, můžeme říci, že když si žák osvojí čtenářské dovednosti, dokáže také zpracovat a využít získané informace v kontextu kultury v textu.

### **2.7.1 Charakteristika testování PIRLS**

Česká republika se již mnoho let zapojuje do mezinárodních výzkumů, jejichž prostřednictvím má možnost porovnávat výsledky vzdělávacího systému s jinými zeměmi světa.

PIRLS je jedním z těchto výzkumů. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní srovnávací výzkum čtenářské gramotnosti žáků, který definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět a používat ty písemné formy jazyka, které jsou vyžadovány společností nebo které mají pro jednotlivce hodnotu. Mladí čtenáři dokáží konstruovat významy z různých textů, čtou pro účely učení, v zapojených čtenářských komunitách ve škole i v každodenním životě a pro potěšení (Mullis et al., 2012).

Sledování úrovně čtenářské gramotnosti se provádí především u žáků 4. ročníku základní školy. Čtvrtý ročník byl zvolen vzhledem k tomu, že žáci v tomto věku přestávají číst a přecházejí z fáze učení se číst do fáze učení se čtením. Proto je dostatečně rozvinutá čtenářská gramotnost a zvládnutí techniky čtení důležitým faktorem v dalším vzdělávání. Velká část informací, které přijímáme, je nám zprostředkována prostřednictvím psaných textů. Studie PIRLS probíhá v pětiletých cyklech od roku 2001 a Česká republika je součástí této studie od jejího počátku. Zjišťuje aktuální úroveň znalostí a schopností žáků. Studie také sleduje trendy v čase a propojuje informace o výsledcích žáků s faktory domácího a školního prostředí.

PIRLS tyto informace shromažďuje prostřednictvím dotazníků pro žáky, rodiče, učitele a ředitele testovaných žáků. Díky těmto informacím o domácím a školním prostředí testovaných žáků je studie schopna přiblížit, jak faktory prostředí souvisejí s výkonem žáků, a porovnat tyto vztahy na regionální, národní a mezinárodní úrovni (Liptáková, 2014).

Studie PIRLS se zabývá třemi aspekty čtenářské gramotnosti:

1. Čtenářské cíle, které vycházejí z písemného testu čtení, jehož výsledkem jsou dva cíle, pro které žáci základních škol čtou. Jedná se o čtení pro literární zážitek (většinou spojené s beletrií) a čtení pro informace (návody k použití, informační texty). V testování je přítomnost testů stejná.
2. Procesy porozumění používají žáci k tomu, aby z textu vytvořili význam; studie PIRLS se zaměřuje na čtyři procesy porozumění: vyhledávání explicitně uvedených informací, kdy se informace nacházejí přímo v textu a jsou důležité pro pochopení významu textu; vyvozování přímých závěrů, tj. informací, které nejsou přímo v textu, ale které z textu přímo vyplývají; interpretace a integrace myšlenek a



informací je proces hledání souvislostí mezi myšlenkami v textu a žák by již měl mít určitou zkušenost a znalost myšlenky, která je v textu popsána; hodnocení obsahu, jazyka a textových prvků je v procesu porozumění, kde by žák již měl mít určité čtenářské dovednosti, znalosti, porozumění literárním útvarům, jazykovým prostředkům, formě a obsahu textů. V této fázi porozumění je žák již schopen posoudit celkovou kvalitu textu;

3. Čtenářské návyky a postoje jsou třetím aspektem, kde studie PIRLS kromě úrovně čtenářské gramotnosti hodnotí i informace o školním a rodinném prostředí.

### 2.7.2 Výsledky měření testování PIRLS

*„Cílem studie PIRLS není poskytnout informace o úrovni čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků nebo škol, ale získat celkový obraz o úrovni čtenářské gramotnosti a výuky čtení v zúčastněné zemi s možností porovnat tyto výsledky s výsledky jiných zemí. Výsledky mají sloužit především tvůrcům vzdělávací politiky, pedagogům a výzkumníkům jako podnět pro další rozhodování či aktivity v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti“ (Liptáková, 2014).*

PIRLS organizuje srovnávací studie v oblasti vzdělávání od roku 1960, přičemž národním koordinačním centrem výzkumu je Národní ústav certifikovaných měření ve vzdělávání – NUCEM. Česká republika se studie zúčastnila v jejím prvním cyklu.

Mezinárodní studie PIRLS 2016 se zúčastnilo 50 zemí a 10 samostatných regionů. Výběr vzorku je založen na dvoustupňovém stratifikovaném výběru, kdy jsou v prvním kroku vybrány školy a ve druhém kroku celé třídy v rámci těchto škol. Jádro celého výzkumu tvoří 12 úloh – textů, za nimiž následuje soubor otázek. Šest bloků obsahuje literární text a šest bloků obsahuje text informační. Každý blok byl navržen tak, aby jeho vyplnění trvalo 40 minut.

Celkově čeští žáci dosáhli v rámci výzkumu PIRLS 2016 v testu čtenářské gramotnosti nadprůměrného výkonu, který je srovnatelný s výsledky žáků Itálie, Nizozemska, Slovinska, Rakouska a Německa. Rozdíly mezi výsledky čtenářské gramotnosti chlapců a dívek v České republice jsou nepatrné. Naopak v roce 2021 došlo ke zhoršení výkonu u dívek, zatímco výsledek chlapců zůstal v porovnání s předchozím cyklem stejný.

Nejinovativnějším prvkem studie PIRLS byl první cyklus elektronického testování online textů, ePIRLS, který měl poskytnout důležité informace o tom, jak se u žáků rozvíjejí dovednosti čtení elektronických textů v online prostředí. Výsledky tohoto testování jsou konkrétně vyhodnoceny.

Mezinárodní studie PIRLS 2021 se zúčastnilo 57 zemí a 8 samostatných regionů. Česká republika přitom zaostala za pěti členskými zeměmi EU, které se testování zúčastnily. Lepšího výsledku v rámci členských zemí EU dosáhli žáci Irska, Chorvatska, Litvy, Finska či Polska. Velmi mírně vzrostl podíl žáků, kteří ovládají čtenářské dovednosti na nejvyšší úrovni. Podíl českých žáků, kteří dosahují velmi vysoké úrovně ve čtení se od roku 2016 zvýšil z 10 % na 11 %. Zároveň u nás došlo k mírnému zvýšení podílu žáků, kteří svými dovednostmi nedosáhli ani nejnižší úroveň čtenářských dovedností, tedy tito žáci mohou mít v průběhu vzdělávání učební potíže v důsledku problémů s porozuměním textu.

Výsledky žáků v mezinárodním výzkumu mají silnou souvislost s jejich rodinným zázemím. Studie PIRLS popisuje tento vztah prostřednictvím indexu domácího prostředí – socioekonomického indexu, který zahrnuje sociální, ekonomický a kulturní kapitál rodiny. Studie PIRLS zkoumá vliv domácího a školního prostředí na výsledky žáků a jejich postoje ke vzdělávání a škole prostřednictvím otázek v dotazníku (Lenkeit et al., 2015).

V Šetření PIRLS (2021) bylo domácí zázemí žáků sledováno prostřednictvím otázek v rodičovském dotazníku, které zjišťují vzdělání rodičů, jejich povolání a dále počet knih v jejich domácnostech. Odpovědi rodičů byly použity k sestrojení indexu socioekonomický status domácnosti, na jehož základě je možné rozdělit žáky do tří skupin:

- žáci s vyšším socioekonomickým statusem

- Žáci se středním socioekonomickým statusem
- Žáci s nejnižším socioekonomickým statusem

Ze závěru šetření PIRLS, které probíhalo naposledy v roce 2021 vyplývá: „*Pokud se rodiče věnují četbě ve svém volném čase, mohou tím své děti nejen motivovat ke čtení, ale také v nich pěstovat kladný vztah k literatuře a uvědomovat si hodnotu čtení pro jejich další život.*” Žáci, kteří čtou velmi rádi či docela rádi, mají vyšší šanci, že dosáhnou lepších výsledků ve čtení než jejich vrstevníci, kteří naopak čtou neradi.

## Závěr teoretické části

V této části práce jsem se věnovala vymezení pojmu čtenářská gramotnost, zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě i možnosti jejího rozvoje na prvním stupni.

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ je potěšení ze čtení, vnitřní potřeba číst a vyhledávat informace. Motivovat žáky skrze zážitky ze čtení, ale i vědomí, že při čtení řeší žák své osobní problémy a nachází odpovědi na své otázky. Čtení také slouží k běžné komunikaci (e-mail, sociální sítě, chat) a pomáhá žákovi v jeho sociálním životě, vztazích k blízkým a při vytváření obrazu o sobě samém.

Velmi důležitou roli hraje v životě dítěte rodina, a to již od úplných počátků dětského čtenářství. Jak jsem již ve své práci zmínila, pokud funguje spolupráce mezi rodinou a školou, je to velice důležitý krok k osobnostnímu rozvoji žáka a zvýšení předpokladů jeho dalšího uplatnění se v životě. Samotné čtenářské návyky a postoje jsou právě jedním z aspektů studie PIRLS.

Čtení s porozuměním představuje více než jen dovednost. Je to klíč, který otevírá bránu poznání, přes jejíž práh by měl přejít každý žák. Existuje mnoho strategií a metod, které dokážou u žáků vzbudit zájem o čtený text, a pomocí kterých můžeme u žáků rozvíjet čtení s porozuměním. Záleží jen na učiteli, které metody si vybere, a jak je dokáže aplikovat v praxi.

### **3 Praktická část**

#### **3.1 Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti**

Má praktická část diplomové práce je rozdělena na několik dílčích částí. V první části se věnuji testové úloze s beletristickým textem z publikace PIRLS (2016) a porovnávám výsledky, ke kterým jsem došla v rámci šetření ke své diplomové práci. Tyto výsledky porovnávám s výsledky celostátního testování z roku 2016. V další části jsem se zaměřila na přípravu literárních lekcí, které jsem propojila s vybranými knihami. Tyto lekce jsou zaměřeny na využití různých metod pro práci s textem a rozvoji čtení mezi řádky.

### 3.1.1 Zadávané PIRLS testování v 5. ročnících

Pro své šetření v hodinách jsem využila text vycházející z Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016 ke zjišťování aktuálních čtenářských dovedností žáků 5. tříd. Text jsem zadávala nejenom v pátém ročníku, kde jsem učila, ale i v ostatních paralelních ročnících, kde učí moji kolegové. Hlavním cílem projektu PIRLS je pravidelné zjišťování úrovně čtenářských dovedností a schopností žáků a sledování vývojových tendencí v této oblasti. PIRLS poskytuje zúčastněným zemím detailní informace o výsledcích žáků v mezinárodním srovnání spolu s dalšími poznatky, například o podmínkách a průběhu výuky ve školách, o rodinném zázemí žáků nebo o jejich postojích ke čtení. Taková zjištění pak pomáhají vysvětlovat rozdíly ve výsledcích žáků. V rámci šetření PIRLS se shromažďují také informace o vzdělávacích systémech a národním kurikulu čtení všech zapojených zemí. (PIRLS, 2016)

Na šetření jsem měla vyhraněné tři vyučovací hodiny. Žáci o testování věděli dopředu, neznali však podobu ani téma. Šetření jsem provedla ve všech 5. ročnících naší základní školy. Žáci jsou ve věku 10–11 let, celkově se zúčastnilo 69 dětí. Na základě sběru dat z tohoto šetření jsem porovnávala výsledky žáků pátých ročníků s výsledky českých žáků z mezinárodního testování PIRLS.

Vybírala jsem z velké řady testových úloh. A zvolila jsem text beletristický, pro který jsem zvolila úlohu Leonardo Da Vinci, muž. Tento text jsem vybrala hlavně z důvodu, že by mohl být žákům nejbližší a také vím, jaké knihy vybírají žáci v rámci povinné četby do svých čtenářských deníků.



# Leonardo da Vinci

*muž, který předběhl  
svou dobu*

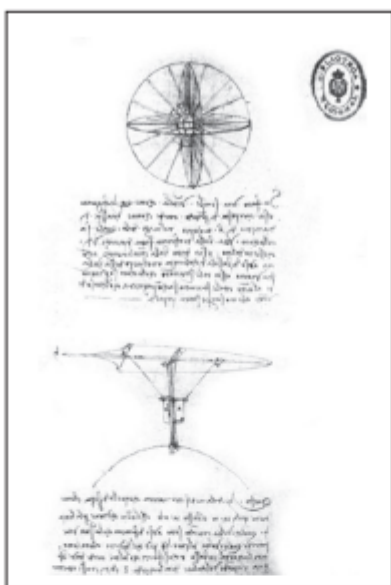
**K**dyž lidé slyší jméno Leonardo da Vinci, většina si vybaví světoznámý obraz *Mona Lisa*. Toto dílo se nachází v galerii umění v Paříži a každoročně se na něj jezdí dívat miliony turistů.

Avšak Leonardo nebyl jen malíř. Byl to také nadaný vynálezce, inženýr, architekt a sochař. Člověk, který měl plno nových a zajímavých nápadů.

Leonardo da Vinci se narodil v roce 1452 ve venkovském domě svého otce blízko města Vinci v Itálii. Své dětství strávil Leonardo uprostřed přírody a už tehdy neustále pozoroval zvířata a hmyz kolem sebe.

Později se Leonardo spolu s otcem přestěhoval do města Florencie. Tam začal Leonardo pracovat a studovat u velmi známého malíře a sochaře, který se jmenoval Verrocchio.

Když pracoval s Verrocchiem, naučil se hodně věcí z techniky. To mu pomohlo pochopit, jak věci kolem něj fungují. Naučil se také míchat nejrůznější barvy a používat kov v sochařství.



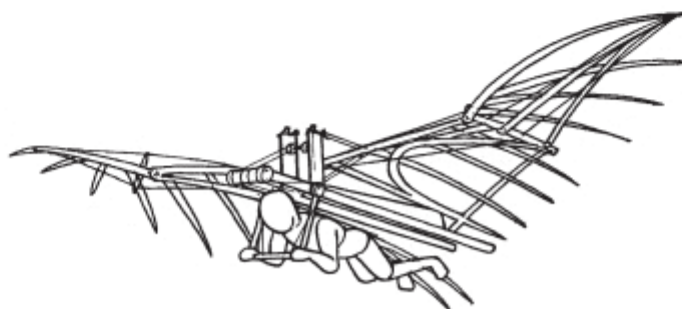
Stránka ze zápisníku Leonarda da Vinci.

Leonardo dychtil po poznání. Studoval svět kolem sebe a kreslil věci, které viděl. Četl všechno, co našel, poslouchal nápady jiných lidí a dělal si poznámky o věcech, které se naučil. Některé z jeho zápisníků byly velké jako plakáty na stěnu, jiné naopak tak malinké, že je mohl nosit připevněné kolem pasu. Mnoho z nich se ztratilo, ale některé byly v 19. století vydány a můžete je vidět i dnes. Jsou plné kreseb a úhledného písma.

Zápisníky jsou důkazem Leonardových pokrokových nápadů. Také poukazují na Leonardovu zvědavost – moc ho totiž zajímalo, jak věci kolem něj fungují. Zajímal se o různé stroje, ale také o samotnou podstatu života kolem sebe. Studoval a kreslil tekoucí vodu, listy na stromech, létající ptáky a lidská

těla. Stále se učil více a více tím, že pozoroval okolní svět.

Leonardo vylepšoval jak nápady své, tak i nápady, které převzal od jiných. Většina kreseb v jeho zápisnicích tedy vypadá jako něco zcela nového. Některé z jeho kreseb vypadaly jako představy o budoucnosti – svět, který známe dnes. Např. „létající stroj“ navrhl mnohem dříve, než se vůbec objevila první letadla a balóny.



Kresba Leonardova létajícího stroje.



I když byl Leonardo plný nových nápadů, ve skutečnosti mnohé ze svých vynálezů nesestrojil. V jednom z jeho zápisníků je kresba osoby s padákem. Prakticky byl padák vyzkoušen až o 300 let později, v roce 1783, kdy jeden nadšený Francouz jako první seskočil s padákem na zem.

Jiný z Leonardových vynálezů vycházel z jeho studie lidského těla a jeho zájmu o to, jak funguje. Leonardo nakreslil mnoho obrázků paží, nohou i dalších částí těla a v podstatě navrhl „mechanického člověka“ – robota! Ten uměl sedět, mávat rukama, hýbat hlavou a otevírat a zavírat ústa.

Leonardo da Vinci zemřel v roce 1519. Byl to vskutku muž, který předběhl svou dobu.



Leonardova kresba padáku.

Příloha 3 – Pracovní list s textem– Leonardo da Vinci

1. Čím byl Leonardo da Vinci?

- Ⓐ farmářem
- Ⓑ lékařem
- Ⓒ sochařem
- Ⓓ stavitelem

2. Co z dětství mu mohlo pomoci stát se vynálezcem?

- Ⓐ cestování do Paříže s otcem
- Ⓑ pozorování zvířat a hmyzu
- Ⓒ návštěvy uměleckých galerií
- Ⓓ míchání barev při malování

3. Proč byl Verrocchio známý?

---

1
0
8
9

4. Leonardo da Vinci se mnohé naučil od Verrocchia. Napiš dvě věci, které se naučil, a vysvětli, jak mu později pomohly.

---

3
2
1
0
8
9

5. Co ti o Leonardovi říká výraz „dychtil po poznání“?

- Ⓐ Chtěl se toho naučit co nejvíce.
- Ⓑ Měl hodně nápadů, jak sestrojít různé věci.
- Ⓒ Byl nadaným malířem a sochařem.
- Ⓓ Měl představy o budoucnosti.

6. Proč jsou dnes pro lidi Leonardovy zápisníky důležité?

---

1
0
8
9

7. Proč se Leonardo nedočkal realizace většiny svých vynálezů?

- Ⓐ Měl hodně práce s vynalézáním mnoha nových věcí.
- Ⓑ Kromě toho, že byl vynálezcem, byl také malířem.
- Ⓒ Zemřel před tím, než byly vynálezy sestrojeny.
- Ⓓ Nikomu je nedovolil zkonstruovat.

8. Uveď jeden příklad toho, co Leonardo studoval v přírodě. Vysvětli, jak mu daná věc pomohla ve vynalézání.

2
1
0
B
?

9. Ve kterém roce byl poprvé vyzkoušen padák?

- Ⓐ 1452
- Ⓑ 1519
- Ⓒ 1783
- Ⓓ 1800

10. Článek říká, že Leonardo da Vinci byl muž, který předběhl svou dobu. Uveď jeden příklad něčeho, co dokazuje toto tvrzení, tzn. příklad něčeho, co udělal a předběhl tím svou dobu.

2
1
0
B
?

11. Jaký jiný název by byl pro tento článek nejlepší?

- Ⓐ Leonardo da Vinci – světoznámý kovotepec
- Ⓑ Leonardo da Vinci – muž, který žil v Itálii
- Ⓒ Leonardo da Vinci – světoznámý malíř
- Ⓓ Leonardo da Vinci – muž s mnoha nápady

12. Co si autor myslí o Leonardovi da Vinci? K vysvětlení využij toho, co sis v článku přečetl/a.

2
1
0
B
?

### 3.1.2 Vyhodnocení PIRLS úloh

Jak již bylo zmíněno, pro vyhodnocení aktuální čtenářské gramotnosti jsem vybrala testovací zadání podle PIRLS (2016)

Ve vyhodnocování výsledků se zaměříme jednotlivě na výsledky testovaných dívek, testovaných chlapců a porovnáme je s výsledky šetření českých žáků z roku 2016.

**Otázka 1:** V první otázce zjišťujeme, čím byl a čím se živil Leonardo da Vinci.

Testové úlohy vyplnilo a odevzdalo 69 žáků ze tří tříd, z toho bylo 38 dívek a 31 chlapců.

Podle výsledku z roku 2016 měli české děti u této úlohy, která měla na výběr ze čtyř možných odpovědí, vysokou úspěšnost, 90 %. V porovnání s mezinárodním průměrem byli čeští žáci o 2 % úspěšnější.

Ze zkoumaného prvku ve třech paralelních třídách 5. ročníků byli žáci u této otázky úspěšnější. Ze 69 vypracovaných pracovních listů se podařilo 63 žákům vyhledat správnou odpověď v textu. Správnou odpověď se podařilo najít 91 % žákům, což je o jedno procento více, než s porovnáním průměrem českých žáků z roku 2016. U této odpovědi byli stejně úspěšné dívky i chlapci v roce 2016.

Nyní se podíváme na jednotlivé výsledky dívek a chlapců.

Odpověď	A	B	C	D
<b>Dívky (38)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>36</b>	<b>2</b>
			94 %	
<b>Chlapci (31)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>4</b>
Úspěšnost			87 %	

Zdroj: 1. otázka, vlastní zpracování tabulky

U této testované otázky byli lepší dívky oproti testovaným chlapcům.

Čtení tedy může souviset se špatným vyhledáváním informací v textu či nepozorností při četbě. Žáci s chybnými odpověďmi pravděpodobně nedokázali rozlišit dvě zmíněná

povolání, tedy architekt a stavitel. Žáci odkazovali na jeho hlavní povolání malíře, vycházejí s předem nabytých informací a všeobecným přehledem.

**Otázka 2:** U druhé otázky jsme zjišťovali, co dopomohlo Leonardovi, aby se stal vynálezcem. Správnou odpovědí v této otázce bylo B) pozorování hmyzu. U této otázky byla úspěšnost českých žáků vyšší, než v porovnání s mezinárodním průměrem a to o 14 %. Čeští žáci dle výzkumu měli 66 % úspěšnost. Rozdíl mezi dívkami a chlapci byl o jedno procento. Ve zkoumaném vzorku žáků se objevila vyšší četnost jednotlivých odpovědí.

Odpověď	A	B	C	D
<b>Dívky (38)</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
		<b>74 %</b>		
<b>Chlapci (31)</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>6</b>
Úspěšnost		<b>39 %</b>		

Zdroj: 2. otázka, vlastní zpracování tabulky

Česká republika	<b>65 %</b>	Česká republika, dívky	<b>66 %</b>	Česká republika, chlapci	65 %
<b>Zkoumaný vzorek žáků</b>	<b>58 %</b>	<b>Zkoumaný vzorek dívky</b>	<b>74 %</b>	<b>Zkoumaný vzorek, chlapci</b>	<b>52 %</b>

Zdroj: 2. srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

V této otázce si můžeme všimnout vyšší četnosti odpovědí jak u dívek, tak i u chlapců. U této otázky mohlo docházet k chybným odpovědím z více důvodů. Mohlo dojít k záměně slov Florencie a Francie, proto mohli žáci označit odpověď A), či se zaměřit hned na první odstavec textu, který o Paříži vypovídá. Tento odstavec se ale netýká Leonarda da Vinciho, týká se jeho díla Mona Lisa. U této odpovědi volili žáci vylučovací metodu. Vrátili se k textu a znovu vyhledávali informace ze všech odpovědí. Je také potřeba se podívat na kresby/ilustrace, které jsou v textu znázorněny. Je potřeba si tyto kresby propojit s textem – maloval tekoucí vodu a domyslet si význam jednotlivých ilustrací. V této odpovědi byli

testování žáci v mém zkoumaném vzorku celkově úspěšnější a to o 11 %. U této části dosáhly dívky daleko lepších výsledků, které mohly být ovlivněny zvolených strategií. V neposlední řadě dívky zvolily různé zvýrazňovače, které jim mohly dopomoci s lepší orientací v textu.

**Otázka 3:** Ve třetí otázce se zaměřujeme na postavu Verrochia a úloha se ptá, proč byl tak známý. Verrocio hrál důležitou roli v životě Leonarda. Úloha je otevřená, tedy se od žáků očekává, že informace vyhledají a vlastními slovy vyjádří. U této odpovědi byla úspěšnost českých žáků 65 %, tedy oproti mezinárodnímu průměru nepatrně vyšší.

Nyní se podíváme na úspěšnost testovaných žáků a různé příklady jejich odpovědí. K nalezení správné odpovědi bylo zapotřebí pouze pečlivě číst a rozpoznat, která část textu mluví o Verrochiovi.

V mezinárodním průměru bylo úspěšných 62 % testovaných. Žáci České republiky byli úspěšnější o tři procenta. Velkého rozdílu si můžeme povšimnout mezi dívkami a chlapci. 73 % dívek se podařilo najít správnou odpověď, oproti tomu chlapci měli úspěšnost nižší a to 59 %. I s mezinárodním porovnáním můžeme říct, že v těchto typech úloh jsou dívky úspěšnější.

V mém připraveném testování byli žáci daleko úspěšnější oproti průměru českých žáků z roku 2016. Ze 69 odpovědí se podařilo správně formulovat odpovědi 63 žákům, to je tedy 91 % úspěšných řešitelů. Dívkám se v tomto typu úlohy daří více. Problémem u chlapců byla nejčastěji špatně formulovaná odpověď, viz níže tabulka s příklady odpovědí žáků.

Zkoumaný vzorek		
<b>Dívky (38)</b>	<b>92 %</b>	<b>35 správných odpovědí</b>
<b>Chlapci (31)</b>	<b>90 %</b>	<b>28 správných odpovědí</b>

Zdroj: 3. otázka, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

Česká republika	<b>65 %</b>	Česká republika, dívky	<b>73 %</b>	Česká republika, chlapci	59 %
-----------------	-------------	------------------------	-------------	--------------------------	------

Zdroj: 3. otázka, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

<p>Příklady odpovědí dívek:</p> <p>Jeho malby byly známé.</p> <p>Jeho slavnými obrazy.</p> <p>Obrazy.</p>
<p>Příklady odpovědí chlapců:</p> <p>Byl malířem.</p> <p>Míchal barvy.</p> <p>Dával kov do soch.</p>

Zdroj: Tabulka s příklady odpovědí žáků, vlastní zpracování tabulky

Za nevyhovující odpovědi, se kterými jsem se v pracovních listech setkala – Pracoval s Leonardem da Vincim. Byl vynálezcem. Byl malíř, sochař a inženýr. Byl učitelem. U poslední odpovědi žáci neodpovídali na to, čím byl známý Verrochio, ale naopak Leonardo. Z přečteného textu se sice dozvídáme, že byl Verrocchio učitelem, ale nebyl slavný z tohoto důvodu.

**Otázka 4:** Čtvrtá otázka se týká obou postav z textu. Tato otázka se zaměřila na žákovou orientaci v textu. Zda žák dokáže vyhledat v textu podstatné informace související s otázkou a dále zda zvládne propojit informace a ty následně interpretovat s odkazem na text. Otázka se ptá, jaké věci se Leonardo naučil od Verrochia. Je tedy potřeba číst správně zadání a v textu dohledávat konkrétní informace, které následně žák třídí ty podstatné.

U této otázky bylo pouze 9% správných řešitelů. Dokonce u této otázky byli chlapci o procento úspěšnější než dívky v České republice v roce 2016.

Při vytváření odpovědi pracujeme s klíčovými myšlenkami žáků. Je potřeba uvědomit si vztahy mezi jednotlivými informacemi v různých částech textu. U této otázky je potřeba identifikovat alespoň dvě věci, které se Leonardo naučil a odlišit je od věcí, které nesouvisí s otázkou. Tyto informace, co se Leonardo naučil poté porovnává s jeho profesemi a na základě vlastní zkušenosti vytváří dvojice a odpověď na otázku, co se Leonardo naučil od Verrochia při práci.

Příklad z textu: *Když pracoval s Verrocchiem, naučil se hodně věcí z techniky. To mu pomohlo pochopit, jak věci kolem něj fungují. Naučil se také míchat nejrůznější barvy a používat kov v sochařství.*

Zkoumaný vzorek	
<b>Dívky (38)</b>	<b>21 %</b>
<b>Chlapci (31)</b>	<b>34 %</b>

Zdroj: 4 otázka, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

Příklad nevyhovujících odpovědí: *Naučil se poctivě pracovat; Věděl, co je to pořádná práce; Naučil se pořádně kreslit;*

U této úlohy měli žáci vyšší úspěšnost, než v porovnání s výsledkem z roku 2016. Chlapcům se dařilo lépe a dosáhli vyššího výsledku. Při vyhodnocování jsem se setkala s velkou řadou špatných formulací. Tato úloha vyžaduje analytický přístup k textu, tedy dohledávání konkrétních informací a je zapotřebí třídit informace na podstatné a nepodstatné.

**Příklady odpovědí dívek:**

Naučil se technické věci a rozuměl vynálezům.

Verrochio ho naučil míchat barvy.

Naučil ho o technice kovu, a tak se mohl stát vynálezcem.

**Příklady odpovědí chlapců:**

Naučil se věci z techniky a míchat barvy.

Maloval, vytvářel sochy a naučil se věci z techniky.

Naučil se míchat barvy a stal se malířem.

Verrochio ho naučil míchat barvy.

Kreslí barvami a vymýšlí nové nápady.

Zdroj: Tabulka s příklady odpovědí žáků, vlastní zpracování tabulky

V šetření jsem se setkala i s velkou řadou minimálních odpovědí, těmto žákům se velké míře nepodařilo zformulovat dvě myšlenky.



Ve velké míře jsem se setkala i s nevyhovujícími odpovědi, které jsem nemohla započítat do výsledků šetření. Z toho důvody si myslím, že jsou výsledky poměrně nízké. Nevyhovující odpovědi: Míchal barvy. Naučil se kreslit. Naučil se malovat. Používal kov v sochařství. Stal se sochařem.

**Otázka 5:** Pátá otázka se zabývá vysvětlením výrazu: dychtit po poznání. Tato úloha pracuje s významem slovního spojení. Na tuto otázku můžeme vybírat ze 4 odpovědí. Čeští žáci byli v porovnání s mezinárodním výsledkem slabšími řešiteli. I když žák daný výraz nezná, měl by být schopen na základě textu jeho význam odvodit.

Odpověď	A	B	C	D
<b>Dívky (38)</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Úspěšnost	<b>74 %</b>			
<b>Chlapci (31)</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
Úspěšnost	<b>77 %</b>	<b>0</b>		

Zdroj: 5. otázka, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

V šesté této úloze žák pracuje s informacemi, které se týkají zápisníku Leonarda da Vinciho. U této otázky můžeme sledovat, zda je žák schopen nalézt a propojit informace s deníky Leonarda. Svě porozumění může porovnávat s vyobrazením stránky ze zápisníku, jež byla v textu reprodukována. Tato otázka spadá do vysoké úrovně obtížnosti, kterou můžeme pozorovat i na výsledcích mezinárodního a českého průměru. Čeští žáci byli úspěšní pouze ze 46 %, což je o procento méně v porovnání s mezinárodním průměrem. Nyní se podíváme na úspěšnost žáků ze zkoumaného vzorku. Celková úspěšnost žáků je 62 %. Největším problémem u této otázky byl fakt, že velký počet žáků nedokázal propojit získané informace. Žák tedy nedošel ke správnému porozumění textu. V jedné z částí textu je napsáno: *Mnohé ze svých vynálezů nesestrojil*, žáci nedokázali vyvodit závěr, že i přes to, že Leonardo velkou část svých vynálezů nesestrojil, jsou to právě jeho zápisníky, které nás učí a sdělují jeho nápady.

Zkoumaný vzorek	
-----------------	--

<b>Dívky (38)</b>	<b>63 %</b>	<b>24 správných odpovědí</b>
<b>Chlapci (31)</b>	<b>61 %</b>	<b>19 správných odpovědí</b>

Zdroj: 6. otázka, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

Česká republika	<b>46 %</b>	Česká republika, dívky	<b>73 %</b>	Česká republika, chlapci	59 %
<b>Zkoumaný vzorek žáků</b>	<b>62 %</b>	<b>Zkoumaný vzorek dívky</b>	<b>63 %</b>	<b>Zkoumaný vzorek, chlapci</b>	<b>61 %</b>

Zdroj: 6. otázka, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

**Otázka 7** otázky číslo 7. můžeme pozorovat velké rozdíly mezi výsledky šetření dívek a chlapců v České republice. Dívky byly úspěšné z 50 %, chlapci naopak pouze ze 43 %. V mém šetření byly výsledky dívek lepší pouze o dvě procenta. Myslím si, že je to ovlivněno i tím, že si velká část chlapců v druhé části začala všimnout strategie dívek a začali si ve svých listech podtrhávat důležité informace.

**Příklady odpovědí dívek:**

Lidé se o něm učí z jeho zápisníků.

Učíme se z nich.

Abychom mohli vyrábět nové věci.

Můžeme se inspirovat jeho vynálezy.

**Příklady odpovědí chlapců:**

Můžeme se z nich dozvědět více.

Jeho zápisník nám předává jeho myšlenky a nápady.

Jsou v nich kresby vynálezů.

Aby mohli lidé pokračovat v jeho práci.

Zdroj: Tabulka s příklady odpovědí žáků k otázce 6, vlastní zpracování tabulky

Mezi odpověďmi jsem se také setkala s takovými, které neuvádí, co předávají Leonardovy zápisníky. Jednalo se o odpovědi: Uměl dobře kreslit; Protože to byl slavný člověk; Aby si je lidé mohli prohlížet; Jsou staré a vzácné. Ani jedna z odpovědí neodpovídá na otázku, proč jsou pro nás jeho zápisníky tolik podstatné. Žák zvolil špatnou strategii k získání lepšího přehledu o čteném textu a nezvládl správně formulovat odpověď.

**Otázka 7:** U otázky sedm se ptáme, proč se Leonardovi nepodařilo zrealizovat jeho slavné vynálezy.

Je potřeba, aby žáci za základě doslovného i hlubšího porozumění propojili s informacemi o Leonardovi s pozdějšími událostmi, které se dozvídají z textu. Tedy hledání správné odpovědi se musíme zaměřit i na správnou časovou posloupnost v textu, které je zde ke správnému řešení podstatná. Žák vybírá ze tří odpovědí a hledá jednu správnou, kterou na základě propojování informací do souvislostí. U této odpovědi byla celková úspěšnost českých žáků pouze 49 %.

Ve zkoumaném vzorku byla úspěšnost všech žáků o něco nižší než s porovnáním výsledku z roku 2016. Žáci 5. tříd byli úspěšní u této otázky pouze ze 39 %. V této otázce hrála úležitá

časová posloupnost příběhu. Ze 69 dotazníků bylo 27 zodpovězeno správně. V těchto odpovědích byli úspěšnější chlapci.

Odpověď	A	B	C	D
<b>Dívky (38)</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>
Úspěšnost			<b>14 %</b>	
<b>Chlapci (31)</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>6</b>
Úspěšnost			<b>55 %</b>	

Zdroj: otázka 7, srovnání výsledků žáků, vlastní zpracování tabulky

V deváté otázce se zajímáme o pasáž, která v textu popisuje informace týkající se nápadů Leonarda. Opět potřeba pracovat se souvislostmi a časovou posloupností. Žák musí vyhledávat v závěrečné části textu, která pojednává o prvním seskoku padákem, přesto se to uskutečnilo o skoro 300 let po smrti Leonarda da Vinciho. Je zde potřeba pochopení sledu událostí. Žáci vybírají ze čtyř správných odpovědí, správnou odpovědí je C) 1783.

V této otázce dosáhli chlapci lepších výsledků než dívky. Tedy naopak, než je tomu podle výsledků průměrů českých žáků. V roce 2016 byla celková úspěšnost 88 % v rámci výsledků českých žáků. Dívky byly úspěšné na 91 %, chlapci o něco méně, na 86 %. Žáci ze zkoumaného vzorku dosáhli lepších výsledků, než žáci v roce 2016. Odpověď A) 1452 je rok narození Leonarda Da Vinciho a v odpovědi C) 1519 nacházíme rok jeho smrti. U této odpovědi jsem čekala u žáků vyšší úspěšnost vzhledem k tomu, že přímo v textu máme zmíněno, že padák byl vyzkoušen až od 300 let po smrti Leonarda.

**Otázka 8:** V otázce číslo 8 se setkáváme opět s otevřenými odpověďmi, které žáci vyhledávají na základě textu. Otázka 8 se ptá na příklady toho, co Leonardo studoval v přírodě. Úkolem žáků bylo vyhledat takové informace, které se v textu nacházejí na různých místech, ke kterým se žák při řešení může opakovaně vracet. Pro správné zodpovězení museli žáci zaměřit na konkrétní detaily v textu, které popisují konkrétní činnosti.

U těchto odpovědí musí žáci správně odpovědět na otázku ve dvou kritériích. Nejdříve uvádí příklad toho, co studoval Leonardo v přírodě a poté příklad uvést do souvislosti s jedním z vynálezů.

**Příklady odpovědí dívek:**

Protože studoval lidské tělo, a to mu pomohlo vynalézat stroje.

Studoval létající ptáky. To mu pomohlo, aby se naučil létat.

**Příklady odpovědí chlapců:**

Využíval toho, co se naučil o ptácích, aby sestrojil stroj k létání.

Studoval hmyz a pak sestrojil stroj, aby mohl létat.

Zdroj: Tabulka s příklady odpovědí žáků k otázce 6, vlastní zpracování tabulky

**Otázka 9:** V této otázce byli úspěšnější chlapci oproti dívkám. Oběma testovaným skupinám se podařilo dosáhnout lepšího průměru, než žákům v roce 2016. Bylo důležité dohledávat informace v textu a propojit s časovou posloupností. Žáci dosahovali nejen lepších výkonů než dívky, dokonce měli i lepší výsledky v rámci srovnání s rokem 2016. Myslím si, že tato vysoká úspěšnost je ovlivněna faktem, že žáky běžně v hodinách vedeme k vyhledávání informací a jejich zdrojů. Se výše zmíněnou informací o padáku a dohledávání informací se lépe pracovalo chlapcům. Myslím si, že je to především tématem, které bylo chlapcům bližší.

Odpověď	A	B	C	D
<b>Dívky (38)</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	<b>1</b>
Úspěšnost			<b>82 %</b>	
<b>Chlapci (31)</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>0</b>
Úspěšnost		<b>ta</b>	<b>90 %</b>	

Zdroj: 9. otázka vlastní zpracování tabulky

Česká republika	90 %	Česká republika, dívky	91 %	Česká republika, chlapci	86 %
<b>Zkoumaný vzorek žáků</b>	<b>86 %</b>	<b>Zkoumaný vzorek dívky</b>	<b>82 %</b>	<b>Zkoumaný vzorek, chlapci</b>	<b>90 %</b>

Zdroj: 9. otázka, porovnání žáků s výsledky šetření 2016, vlastní zpracování tabulky

Žáci posuzují text a pracují od porozumění ke kritickému uvažování o čteném textu. Na základě svého porozumění vybírá, který z názvů, by nejlépe charakterizoval a vystihl text, který žáci četli. Výsledky žáků České republiky jsou v porovnání s ostatními zeměmi nadprůměrné. Správnou odpovědí je D).

V České republice dosáhlo na správnou odpověď 75 % žáků. V mém šetření se dostáváme na celkovou úspěšnost 78 %. U této otázky se dařilo více chlapcům, kteří měli úspěšnost 81 %, což je o 14 % více, než testování chlapci v roce 2016. U této otázky zjišťujeme míru pochopení smyslu celého textu a vyvození jeho hlavní myšlenky.

**Otázka 10:** U testové otázky 10 je úkol žáků nalézt část v textu, ve kterých jsou uvedena slova z položené otázky. Žáci pracují s větším množstvím textu a propojují jednotlivé informace s Leonardovými vynálezy. U této otázky je zapotřebí komplexní uvažování o celém textu a porozumění jeho hlavní myšlence.

V testování PIRLS je úspěšnost rozdělena na obě odpovědi. Vzhledem k velké chybovosti jsem tuto otázku hodnotila na základě odpovědí celkově a pouze rozdělila skupinu chlapců a dívek, Chlapci dosáhli úspěšnosti 41 %, naopak dívky dosáhly pouze 28 % úspěšnosti.

Velké problémy žákům činilo propojování jednotlivých odpovědí dohromady.

**Příklady odpovědí dívek:**

Vymyslel, jak by lidi mohli létat,

Studoval létající ptáky. To mu pomohlo, aby se naučil létat.

**Příklady odpovědí chlapců:**

Vymyslel stroj dříve, než k tomu lidé vymysleli letadla.

Vymyslel stroj, který lidstvo dokázalo postavit až na několik stovek let.

Zdroj: Otázka 10: Tabulka s příklady odpovědí žáků k otázce 6, vlastní zpracování tabulky

U této odpovědi byla velká řada nevyhovujících odpovědí: Používal kov. Leonardo předběhl svou dobu. Byl významným malířem.

**Otázka 11:** V mém šetření i v šetření PIRLS 2016 se setkáváme s nejčastější chybnou odpovědí C) Leonardo da Vinci – světoznámý malíř. Je pravdou, že Leonardo byl světoznámým malířem, ale o tom náš text nevyovídá, a tedy nebyla objevena hlavní myšlenka textu.

S žáky jsme se u této otázky po vyplnění zastavili. Ti, kteří odpověděli C) si posléze uvědomili, jakou chybu udělali, protože se otázka ptala na název nového článku.

Odpověď	A	B	C	D
<b>Dívky (38)</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>29</b>
Úspěšnost				<b>76 %</b>
<b>Chlapci (31)</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>25</b>
Úspěšnost				<b>81 %</b>

Zdroj: 11. otázka, porovnání žáků s výsledky šetření 2016, vlastní zpracování tabulky

**Otázka 12:** V poslední otázce zjišťujeme, co si autor článků myslí o Leonardovi da Vinci.

V odpovědích testovaných žáků jsem se často setkala s částečnými odpověďmi. Tito žáci nedokázali na základě čteného textu reprodukovat myšlenku, co si autor myslí o Leonardovi Da Vinci. Ve zkoumaném prvku byli opět úspěšnější chlapci, kteří dosáhli podstatně vyšší úspěšnosti než dívky. Celkově se podařilo úspěšně vyřešit tuto úlohu 53 % chlapců a u dívek 34 %.

U této úlohy je odpověď rozdělena na dvě části. V mém šetření se žákům podařilo splnit kritérium odpovědi 1 – tedy zmiňujeme autorův pozitivní názor na Leonarda Da Vinci, ale v druhém kritériu, ve kterém se měli opřít o odkazování přímo na text, Z mého šetření

vyplývá, že žáci měli problém dohledat informace k poslední otázce. Tato úloha se nepodařila dokončit celému zkoumanému prvku.

**Příklady odpovědí dívek:**

Protože studoval lidské tělo, a to mu pomohlo vynalézat stroje.

Autor říká, že je skutečně chytrý muž, když vymyslel všechny ty vynálezy. •

Autor si o něm myslí, že je to velký muž, protože používá výrazy jako nadaný malíř, inženýr, architekt a sochař, když o něm mluví

Byl to chytrý muž, když vymyslel tolik vynálezů.

**Částečné odpovědi u obou skupin:**

• Byl to dobrý malíř.

Když lidé slyší jeho jméno, vybaví si obraz Mona Lisa. •

Byl to chytrý muž, protože vymyslel nové vynálezy. •

Měl hodně nápadů. Navrhl třeba létající stroj.

**Příklady odpovědí chlapců:**

Byl to chytrý muž s několika vynálezy a nápady.

Autor si myslí, že je to chytrý muž, protože vynalezl mnoho věcí.

• Byl to chytrý muž, protože vymyslel nové vynálezy. • Měl hodně nápadů. Navrhl třeba létající stroj.

Zdroj: 12. otázka, příklady odpovědí žáků, vlastní zpracování tabulky



### 3.1.3 Vyhodnocení PIRLS úlohy – Leonardo da Vinci

Toto šetření jsem dělala na základě domluvy s rodiči, kteří mi školním systémem zasílali informované souhlasy, že se jejich dítě může tohoto šetření zúčastnit

Ze šetření vyplývá, že zkoumaný vzorek žáků se pohybuje v nadprůměrném pásmu úspěšnosti ve srovnání s výsledky z roku 2016. Velký problém jsem zaznamenala u úloh s otevřenými odpověďmi. U zkoumaného vzorku žáků si myslím, že je to především ovlivněno položením otázky u úlohy. Žákům se sice dařilo vyhledávat odpovědi v těchto typech otázek, k nejčastějším chybám došlo v odpovědích, které často byly nepřesné. U některých otevřených úloh se žákům dařilo hledat v textu odpovědi, přesto byly špatně zformulované. U některých odpovědí byla odpověď nevyhovující, žák tedy neporozuměl čtenému textu. Může to být ovlivněno i tím, že žáci nejsou zvyklí v hodinách pracovat s podobnými úlohami. V některých otázkách bylo potřeba propojit více nových informací, a to žákům činilo obtíže. Z mého šetření vyplývá, že jsou chlapci silnější ve formulování otevřených odpovědí. Může to být ovlivněno druhem textu, ale také i samotnou čtenářskou úrovní dívek a chlapců.

Oproti otevřeným otázkám, byly v pracovním listu otázky i otázky s výběrem možností odpovědi. Žáci vybírali ze čtyř možností a hledali správnou odpověď. V tomto typu úloh se žákům dařilo dostat se i nad průměr úspěšnosti českých žáků. To, že žáci úspěšnější „uzavřené“ otázky mě nepřekvapilo

Naopak u zkoumaného vzorku žáků se ukázalo, že jejich úroveň čtenářské gramotnosti je v různých částech testování podstatně vyšší, než výsledky českých žáků testování z roku 2016. Myslím si, že je to velmi ovlivněno postupně měnícím se přístupem učitelů a jejich přípravou do hodin. V dnešní době klademe velký důraz na porozumění textu, vyvozování závěrů a parafrázování nových informací.

Jeden z faktorů, který může ovlivnit samotné výsledky žáků spočívá také na okolnostech testování žáků. Velký rozdíl pocítuji hlavně ve vnějších podmínkách zadávání testových úloh., protože určitá míra stresu může ovlivnit jednotlivé výsledky.

Do dalších let mi toto šetření ukázalo, že je potřeba u žáků pracovat více s delšími texty, na základě čteného vyvozovat závěry a vlastními slovy zhodnotit.

### 3.2 Dotazníkové šetření

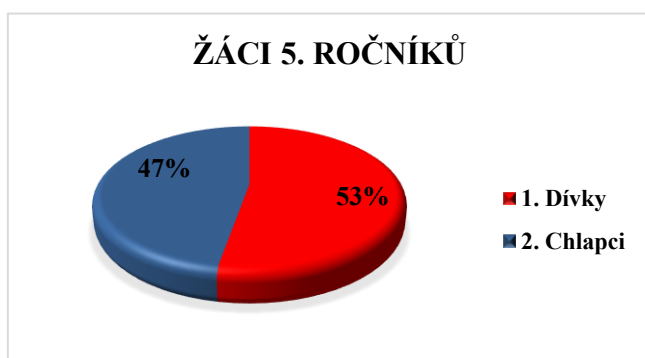
„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně” (Chráška 2007). V pedagogickém výzkumu se velmi často setkáme s využitím dotazníku, protože je to nejen rychlá, ale i ekonomicky výhodná forma sběru dat od velkého počtu respondentů. Podle Chrášky (2007) jsou nejdůležitější požadavky na konstrukci dotazníku tyto: jasné a srozumitelné položky, jednoznačná formulace položek, zjišťování jen nezbytných údajů, ochota respondenta spolupracovat (motivace v úvodu), důvod, proč děláme šetření, jasné pokyny k vyplňování, konstrukce dotazníku – snadné zpracování řazení položek dle psychologického hlediska. Je tedy zapotřebí pečlivě promyslet jednotlivé položky, aby respondent věděl, jak má odpovídat, aby došlo k navázání kontaktu mezi autorem dotazníku a respondentem. A nesmíme zapomenout na kontrolní položky pro ověření věrohodnosti údajů, které zjišťujeme.

Při vytváření dotazníku je důležité určit si jasný cíl a držet se stanovených pravidel. Mým cílem bylo zjistit, kolik času tráví děti doma čtením. První část dotazníku vyplňovali žáci pátých ročníků. Několika otázkami jsem se snažila zjistit, jak často si samy čtou, jaký druh literatury si čtou, zda jim čtou rodiče nebo někdo jiný. Také jsem chtěla, aby mi napsaly název knihy, kterou četly naposledy, případně i jejího autora. Druhá část byla určena jen rodičům. Několika otázkami jsem se snažila zjistit, které knihy četli ve svém mládí rodiče a jestli tyto knihy svým dětem nabízí, zda rodiče svým dětem četli nebo vyprávěli, zda v této činnosti pokračují i v době, když již jejich děti umí číst. Další otázka se zaměřila na to, zda si rodiče najdou čas na čtení a jestli je vidí děti číst. Zajímala jsem se, zda rodiče navštěvují knihovny či knihkupectví se svými dětmi, zda pomáhají s výběrem četby svým dětem. A poslední otázka, která se objevila v obou částech, jak dětské, tak i dospělé, zda si o přečtených knihách společně povídají. Zda své zážitky z četby sdílí se svými blízkými, ať již jsou to rodiče, sourozenci, prarodiče, či třeba učitel. Závěr dotazníku obsahoval dvě identifikační otázky: věk a pohlaví respondenta

Dotazník jsem zasílala žákům našim školním systémem Edookit. Na této spolupráci jsem se domluvila v rámci třídních schůzek. Celkem se mi vrátilo 72 dotazníků, který vyplnilo 34 chlapců a 38 dívek.

### 3.2.1 Vyhodnocení dotazníkové části

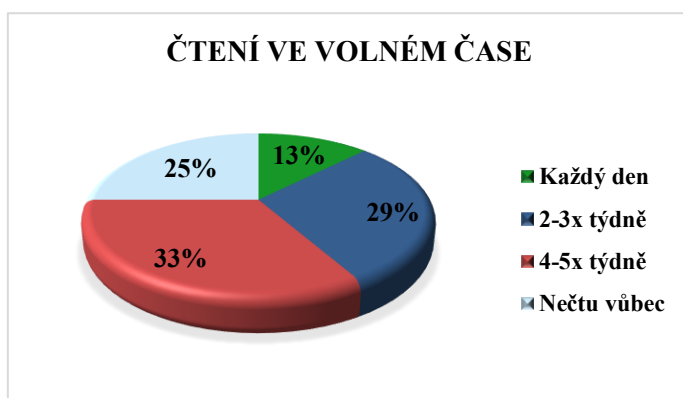
Celkem jsem poslala dotazník 82 žákům naší základní školy. Dotazník vyplnilo 72 respondentů



Graf 2: Počet chlapců a dívek.

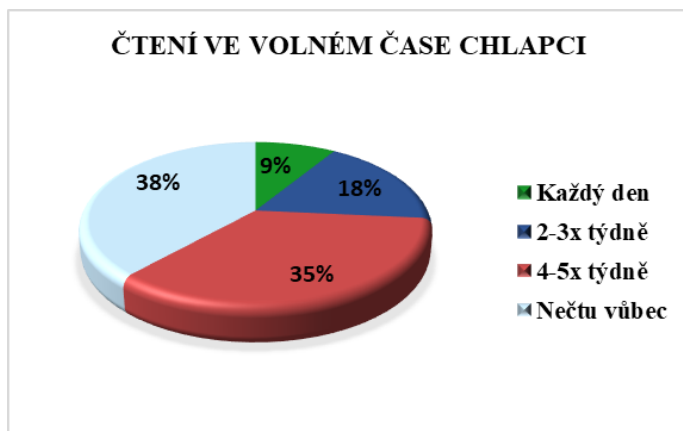
Z 5. ročníků se dotazníkového šetření zúčastnilo 72 žáků, z toho 38 dívek a 34 chlapců. Zkoumaní respondenti byli ve věku 10–11 let.

Jako první jsem zařadila otázku, kolik času v týdnu tráví žáci čtením knih. Ve třetím grafu vycházím z celého vzorku testovaných.

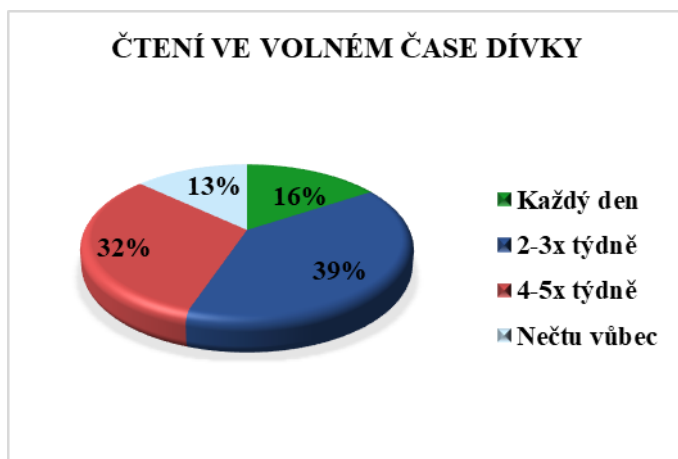


Graf 3: Kolik volného času věnuješ četbě?

Pro chlapce i dívky jsem vytvořila samostatné grafy. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce chlapců v pátých třídách nečte vůbec. Naopak u dívek převládá čtení 2–3x týdně.



Graf 4: Kolik volného času věnuješ četbě? – Chlapci

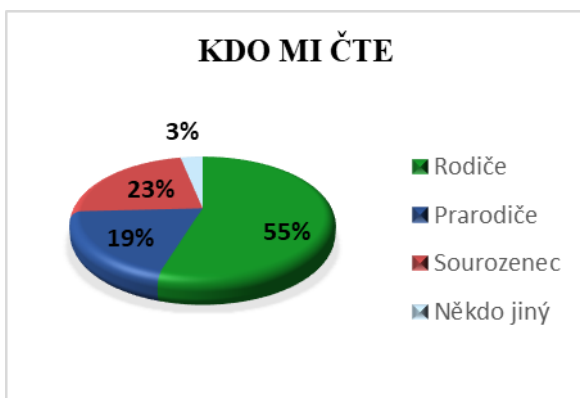


Graf 4: Kolik volného času věnuješ četbě? – Dívky

Byla jsem velmi zvědavá na odpovědi žáků u druhé otázky. Nečekala jsem, že by rodiče v tomto věku dětem doma četli. Zde uvádím celkové výsledky žáků, nerozdělovala jsem do dvou skupin, vzhledem k vyrovnanému zastoupení obou pohlaví. Je sice podstatné zastoupení žáků, kteří v týdnu žádné knihy nečtou, přesto je poměrně dost rodičů či jiných rodinných příslušníků, kteří doma dětem v tomto věku čtou. V grafu číslo 7 se dozvídáme, kdo nejvíce žákům doma čte. Více u poloviny žáků jim čtou rodiče. Záleží samozřejmě na konkrétní rodině, jejich vztahu ke čtení, jak doma se svými dětmi komunikují.

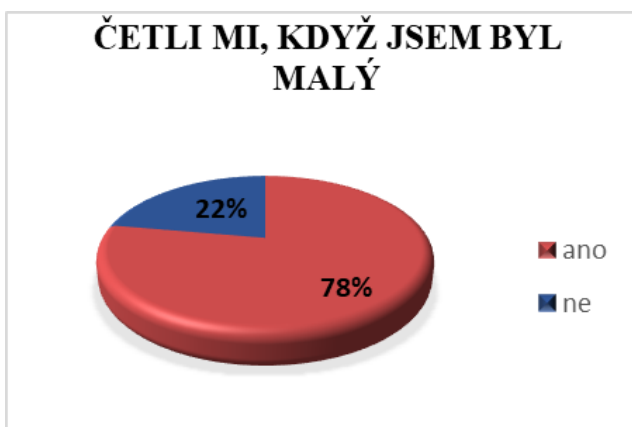


Graf 6: Čte mi někdo jiný?

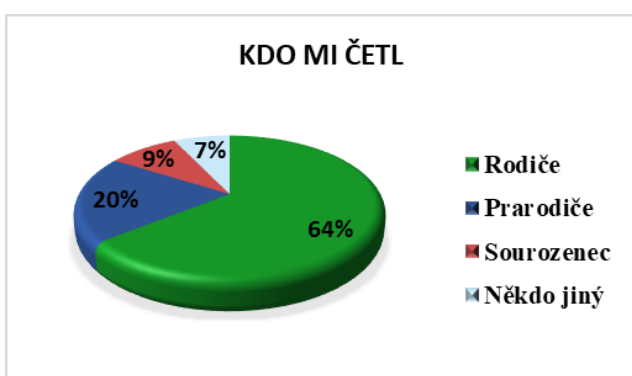


Graf 7: Čte mi někdo jiný?

Jedna z nejdůležitějších otázek, kterou jsem ve svém dotazníku položila a nejvíce mě zajímala, byla otázka, zda dětem rodiče četli, když byli malí. Z mého šetření vyplývá, že 78 % dotazovaných žáků v útlém věku rodiče četli – pohádky, vyprávěné příběhy, smyšlené příběhy apod. Z grafu číslo 8 nám vychází, že ve velké většině četli dětem jejich rodiče, poté v nižším zastoupení prarodiče či sourozenci.



Graf 7: Četli mi, když jsem byl malý.

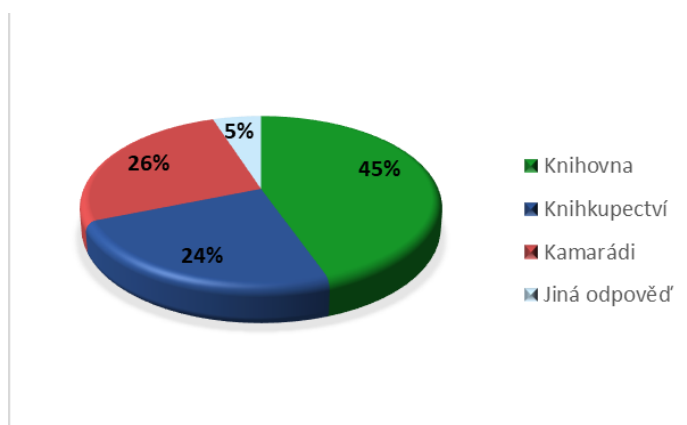


Graf 8: Kdo mi četli, když jsem byl malý.

V grafu číslo 8 je vyhodnocena otázka, zda si žáci o čtené knize či příběhu povídají. Můžeme si povšimnout zastoupení odpovědí. Ze 72 žáků si o čtené knize povídá 59 z nich. Žáci příběhy o knihách sdílí převážně se svými rodiči, poté se nejčastěji objevila odpověď "někdo jiný" do které můžeme zařadit např. své kamarády.

V jedné z posledních otázek se žáků ptám, jakým způsobem si pořizují nové knihy. Níže uvádím celkové výsledky žáků, které jsem nerozdělovala do dvou skupin, vzhledem k téměř vyrovnanému zastoupení obou pohlaví. U této otázky bylo možné označit až dvě odpovědi. Mezi nejčastější odpovědi patří knihovna. Velká část žáků chodí do knihovny ve škole nebo navštěvují knihovny v okolí Prahy 15. Velmi vyrovnané výsledky jsem pozorovala u odpovědi kamarádi (31 hlasů) a knihkupectví (29 hlasů). Tento velmi nízký rozdíl mě opravdu překvapil vzhledem k aktuální situaci a cenám jednotlivých knih.

## Kde pořizují nové knihy



**Graf 10: Kde pořizují nové knihy**

### 3.3 První příprava literární lekce

Přípravu literární lekce jsem se tvořila na principu modelu EUR Žáci čtou, poslouchají čtení jiného spolužáka a shrnují podstatné informace ostatním spolužákům ve skupině, pomocí kterých vedeme žáky ke kritickému myšlení. Kromě pocitů ze čtení, které žáci aktivně ve skupině sdílí, vedeme žáky. Na základě čteného textu a ukázek ve skupině, vedeme žáky k individuálnímu formulování nově získaných informací a rozlišováním podstatných informací. Žáci během své práce diskutují nad zaznamenáváním informací do plakátu. Do lekce byly zařazeny intervenční aktivity, které jsou zaměřeny na sociální dovednosti žáků. Žáci pracují v menších skupinách, aby měl každý možnost podílet se na práci stejným dílem. V aktivitě s diamantem vedeme žáky k práci s klíčovými slovy a vybavováním si informací.

#### 3.3.1 Domov pro Mart'any

Jméno vyučující:	Šárka Strnadová
Třída:	5.ročník
Název knihy a autor/ka:	Domov pro Mart'any, Martina Drijverová
Předpokládaný průběh hodiny:	Časová dotace 2 vyučovací hodiny – zaměřeno na práci s knihou a textem.
Nosná myšlenka:	Ne všichni přátelé se chovají přátelsky. V nouzi poznáš přítele. Každý kamarád, kterého máme, nemusí být opravdovým přítelem. Je důležité přijímat ostatní takové, jací jsou.



Cíl pro žáka:	Budu se chovat k lidem podle toho, jak si zaslouží, a nenechám svůj život ovlivňovat falešnými přáteli.
Zadání pro důkaz o učení:	Napiš jeden znak dobrého a jeden znak špatného kamaráda. Rozhodni, která z postav je Míši pravý kamarád. Uděláme závěrečnou diskusi nad názory žáků.
<p>Vzhledem k rozsahu knihy a některých ukázek zmiňuji v práci pouze rozsah stránek, se kterými jsme pracovali.</p> <p>V rámci přípravy do hodiny jsem si přiložila podstatné ukázky, se kterými pracuji v rámci nosné myšlenky a důkazu o učení.</p>	

Zdroj: vlastní zpracování tabulky

### **Evokace na začátku hodiny**

Aktivita v kruhu na koberci – představení knihy a jejího názvu, evokace spjaté s názvem a obsahem knihy (kreslení vlastního maršana), odhalení přebalu knihy a srovnání představ žáků se skutečnou knihou.

### **Popis aktivit před čtením**

Sedíme v kruhu na koberci, každý žák má s sebou mazací destičku, fixu a hadřík. „Dnes bych vám chtěla představit jednu velmi zajímavou knihu. Ale než vám ji ukážu, prozradím vám pouze název. Kniha se jmenuje Domov pro Mart’any. Co vás k názvu napadá? O čem by kniha mohla být? Kdo je ten mart’an? Nakreslete, jak takový mart’an podle vás vypadá na mazací tabulku.“

Žáci mají 3 minuty na nakreslení mart’ana, naráz destičky otočí a prohlédnou si obrázky ostatních spolužáků. „Shodují se obrázky?“ Posléze ukážu žákům titulní stranu knihy. „Představovali jste si, že by takhle mohla kniha vypadat? “ Zatím vám k mart’anovi neprozradím více informací, ale určitě na to v průběhu hodiny přijdete.“

Vyprávění úvodu knihy: „Hlavní hrdinkou knihy je Míša, maminka jí říká Myško. Míša se s rodiči a bratrem Martinem přestěhovala do nového domu po tetě. Musela se za krátkou chvíli seznamovat jak s novým prostředím domova, tak i s novými spolužáky a novou paní učitelkou.“

Nastupuje zrovna do čtvrté třídy, takže se všichni její spolužáci mezi sebou dobře znají a ona nezná nikoho. Setká se tam například s Janou, Lucií či Honzou. Míša ráda pracuje na zahradě a má ráda přírodu, proto se rychle uchýlila k zarostlé zahrádce u domu, kterou postupně upravuje.“

Přečteme úryvek z knihy popisující pocity hlavní postavy, když vešla do nové třídy. Žáci v kroužku postupně četli vybrané úryvky z knihy, kterou si postupně posílají.

jsem pomaličku po schodech. Před třídou jsem zůstala stát. Bylo mi hrozně. Jen tam tak čekat, když ostatní chodili dovnitř. Ale sama jít dál? Nikdy! Naštěstí brzo přišla učitelka.

„Ty jsi Michalka Novotná, vid’?“ usmála se na mě. Vypadala docela vlídně. „Tak pojd’!“ vzala mě kolem ramen a vstrčila do dveří. Děti tu bylo míň než v mé bývalé třídě. Všechny vstaly. Dvě holky si něco pošeptaly, když mě viděly. V první lavici jsem uviděla tu ze samoobsluhy. Zas na mě tak upřeně koukala.

„Tak se posad’te,“ řekla učitelka a pak začala povídat o mně, kdo jsem, odkud jsem se přistěhovala, a že jsem měla na vysvědčení samé jedničky. Vůbec se mi to nelíbilo, že takhle o mně mluví. Připadala jsem si jako žízala napíchnutá na háčku. Pak mě učitelka posadila do jedné prázdné lavice – rozsazovat začne až zítra – a poslouchali jsme projev ředitelky. Přála nám hezký školní rok a tak dál, jak se to vždycky dělá. Pak

Obr. 2 – Domov pro Mart’any, strana 19

Doplňující otázky, které nám pomohou přiblížit situaci Míši. Vcítění se do jejího aktuálního prožívání.

„Jak se Míša cítila v nové třídě mezi novými spolužáky? ”

„Zažil někdo podobnou situaci jako naše hlavní postava Míša? ”

Nejdříve se žáci rozdělí do skupin – rozdám žákům kartičky s různými mart’any, kteří budou mít různý počet končetin. Žáci hledají, kdo má stejného mart’ana a na základě shody vytváří skupiny. V každé skupině je jedna kniha. Pokračujeme společně v hlasitém čtení postupně od strany 19 do strany 42.

Poté shrnutí, co jsme se dozvěděli, vyjmenovat postavy, co postavy prožívají.

Žáci pracují ve skupinách, ve kterých získávají informace o postavách z knihy. Každá skupina má jednu postavu.

telefon konečně zazvonil, oba jsme sebou trhli. Tatínek řekl „haló, ano...“ Chvilí poslouchal – a pak se mu udělalo špatně. Viděla jsem, jak si sedl do křesla, celý bledý, a ruka se sluchátkem se mu začala třást.

Strašně jsem se lekla. Myslela jsem si, že se něco stalo mamince. Nebo že se děťátko vůbec nenarodí. Nebo že nám ho někdo vzal. Byla jsem tehdy ještě malá. Vůbec jsem nevěděla, jak se děti rodí a co se kolem děje. A hlavně jsem netušila, že se všechny děti nemusí narodit zdravé.

Tatínek mi jen řekl, že mám bratříčka, ale že je nemocný a že se budeme o něj muset starat víc, než se o miminka starají jiní lidé. Bylo mi to jedno. Hlavně že mám brášku! Že není zdravý? Nevadí, budeme s ním chodit k paní doktorce Štáchové, dostane pár injekcí a bude to.

Dneska už vím, jak to všechno bylo. Mamince řekli, že má chlapečka s Downovou chorobou. Dostala jméno podle nějakého doktora, co tu nemoc objevil. Čte se to „daunova“ a děti, které tu nemoc mají, se už nikdy neuzdraví. Budou vždycky jiné než ostatní.

Maminka hned věděla, o co jde. Mohla chlapečka nechat v nějakém ústavu, tam by se o něj starali a maminka by za ním mohla chodit na návštěvu. Ale ona to neudělala. Domluvili se s tatínkem, že si děťátko nechají, ať je jaké chce. „Jednou je to náš kluk,“ řekla mi maminka, když se vrátila domů. „A potřebuje nás mnohem víc, když není jako jiné děti.“

Ale byla moc nešťastná, to jsem věděla. Zavírala se v pokoji a tam plakala. Bylo to hrozné, slyšet ji tak naříkat, a já jsem si myslela, že už u nás nebude ni-

Obr. 2 – Domov pro Mart'any (strana 23)

Nikdo mi ale neřekl, že dětem, co mají Downovu nemoc, se říká debil nebo idiot. To by mi pak bylo jasné, proč maminka pláče. „Ty debile!“ křičeli na sebe kluci ve třídě, a já věděla, že je to ošklivá nadávka. Netušila jsem, že takový je můj bratr.

„Jaký vlastně Martin bude, až vyroste?“ zeptala jsem se jednou.

„Jiný,“ řekl tatínek. „Nebude toho tolik umět jako ty, bude hůř mluvit a taky moc neporoste. Některým věcem nebude rozumět.“

To všechno mi nepřipadalo nijak hrozné. „Bude... jako z jiné planety,“ řekla maminka. Tehdy jsem ještě

Obr.3 – Domov pro Mart'any (strana 24)

oni by možná byli lepší než my. Hodnější, milejší. A určitě by se dovedli radovat nebo plakat.“

Tehdy jsem tomu nerozuměla. Downova nemoc, vesmír, obyvatelé jiných planet... Bylo toho na mě moc.

„Takže náš Martin... jako kdyby byl odtamtud? Že by byl... Marťan?!“

„Přesně tak,“ řekla maminka. „Někdy si s ním nebudeme rozumět. Ale budeme se snažit, aby se u nás měl dobře.“

„Já se o něj budu starat,“ řekla jsem. To jsem ještě nevěděla, co nás čeká. Teď už vím, jaký Martin je. A často si říkám: proč se musel narodit zrovna u nás? Proč nezůstal na té své planetě?

Teď, když je u babičky, mi vůbec nechybí. A tatínkovi a mamince? No, možná že jim trošku schází, ale určitě mají bez něj víc klidu a míň starostí. Jenomže je jednou náš...

Proč je život tak hrozně složitý? A teď ta nová škola. Opakujeme z minulého roku. Měla bych to všechno umět a myslím, že to i umím. Ale když jsem vyvolaná, je to hrůza. Nemůžu dát myšlenky dohromady, a ob-



Obr. 4 – Domov pro Marťany (strana 26)

čas se dokonce trochu zakoktám. Nevím proč. Slova se mi nějak zadrhnou v krku. Všichni se pak smějí... Není mi tu dobře. Učitelka mě posadila vedle kluka, nějakého Vedrala. Ten se se mnou nebaví. Holky za mnou chodí a mluví se mnou o přestávkách. A je vidět, že mě zkouší.

Jaká jsi? Stojíš za to, abysme se s tebou kamarádily, nebo ne?

Proč jsme se museli stěhovat?

Obr. 5 – Domov pro Marťany, str. 27.



Možná že mám kamarádku,

ale nevím to jistě. Myslela jsem si o Lucii, to je ta blondatá holka s ohonem, že se zajímá jen o šaty. Ale ona mi včera o přestávce povídala, že má doma křečky, morče a želvu a že mi je ukáže, když budu chtít. Pozvala mě na návštěvu.

„No vidíš,“ řekla maminka. „Už budeš mít přítelkyni. Můžeš ji taky pozvat k nám.“

To se mi nechce. Hlavně když jsem viděla, jak Lucka bydlí. Ta má ale krásný pokoj! Na oknech má pra-

28

Obr. 6 – Domov pro Mart'any (strana 28)

vé krajkové záclony a na zemi místo koberce kožešinu! Nábytek je bílý a všude spousta obrázků, plakátů a fotek. Lucka má i svůj magnetofon, hned mi pustila nějaké písničky

Má taky hodně knížek. Půjčila mi Luisu a Lotku a ještě Boj o ostrov. Je hodná. Vůbec neměla o svoje knížky strach.

A pak jsme si prohlížely zvířata. Křečci jsou nádherní, mají světle šedé kožíšky a dají se chovat v dlaních. Všichni jsou ohočení a mazlí se. I morče jsem si mohla pohladit a nekouslo mě. Želvu má Lucka vodní. Jmenuje se želva nádherná a je opravdu moc hezky zbarvená. Žije ve velikém akváriu, má tam vodní rostliny a kámen, na který si může vylézt a slunit se pod lampou.

Kdybych mohla mít taky nějaká zvířata! Jenže s Martinem to nejde. On se bojí psů i koček, křičí, jen je vidí. A malá zvířátka by trápil. Neví, co je živé a co ne. Klidně přetrhne žízalu na dva kousky. A vůbec ho nezajímá, že ji to bolí. Nerozumí tomu. Možná až vyroste... I maminka říkala, že bude časem rozumnější.

Potom mi Lucka ukazovala svoje oblečení, prstýnky, náramky a takové věci. To už mě tak nebavilo, ale

Obr. 7 – Domov pro Mart'any (strana 29)



### Ve škole mi to nejde

a nevím proč. Pořád se snažím, hlásím se... Ale když jsem vyvolaná, všechno popletu. Dostávám strašnou trému a skutečně kóktám...

„Prosím tě, co děláš?“ řekla mi dnes Lucka o přestávce. „Jinak mluvíš normálně.“

Řekla to dost našťvaně. Mně to přece taky vadí! Ale nevím, jak přestat... Naší učitelky se dost bojím. Zpočátku na mě byla milá, ale teď... Určitě se diví, jak jsem mohla mít samé jedničky. Protože dostávám dvojky, trojky, a dokonce mám jednu čtyřku...

Maminku to strašně mrzí. Každý den se se mnou učí. A prosí mě, ať dávám pozor. Ale když já musím myslet na tolik věcí! Na Lucku, na Milenu, na naše stěhování. Jak si vylepším pokoj. Co budeme pěstovat na zahrádce. Proč je Hamák tak protivnej. A jestli bych si neměla ustříhnout ofinu. Myslím i na jiné věci, je toho spousta... a učitelka křičí. Křičí pořád, je hodně nervózní. Taký bouchá do stolku ukazovátkem a někdy vezme kluky, co zlobí, za rameno a třese jimi.

Mně to vadí. I když nekřičí na mě. Ona taky pořád spěchá.

je na mě ještě těžké. Ale všechno ostatní si udělám sama! Budeme mít zahrádku... tu nejkrásnější na světě! Skoro bych radši byla zahradnice než chodit do školy. A to mám zatím na učení klid! Až přijede Martin... Babička ho přiveze za dva dny. Pokoj pro něho je už hotový. Musí být úplně bezpečný, protože Martin si nedává pozor: klidně by strčil prsty do zásuvky s elektřinou nebo vylezl na okno. Maminka mu vybrala pokoj hned vedle ložnice, aby ho slyšela, kdyby se v noci vzbudil. Ona k němu stejně musí vstávat, když se začne převalovat. Znamená to, že chce na záchod, a maminka ho tam doprovodí. Kdyby to neudělala, tak... No, víte, co by se stalo.

„Děti s Downovou nemocí si na čistotu zvykají pomaleji než jiné děti,“ vysvětlila mi maminka. Obstarala si knížky o té Martinově nemoci a všechno už o ní ví. Trošku jsem jednu knížku prolístovala, ale bylo to na mě moc učené. Jedno je ale jisté: Martina musí pořád někdo hlídat. A doopravdy! Nikdy nevíte, co ho napadne. Každé malé dítě ví, že váza je na květiny a na vodu sklenice. Ale náš Martin? Měl žízeň. Klidně vyhodil kytky a vypil vodu z vázy. Udělalo se mu pak děsně zle. A to byla maminka vedle v pokoji!

Tatínek měl pravdu. Někdy Martin by taky nedělal rozdíl mezi vázou a sklenicí. Jde jen o to, aby se mu něco nestalo. A tak se vždycky domluvíme, kdo bude dávat pozor. Já to nedělám ráda. Jednak se bojím, že Martin něco provede, a taky si přitom nemůžu čist ani hrát.

Martinův pokoj vypadá hezky. Na stěny s omyvatelnou tapetou dala maminka obrázky velkých aut. Ty

## Obr.9 – Domov pro Mart'any (strana 36)

Shrnutí nových informací, práce s textem a hledání důležitých informací, vlastností postavy ve skupině.

Celkem bude 5 skupin, které budou pracovat na těchto postavách: Martin, Lucka, Honza, Jana a maminka. Vše, co žáci o postavách vyčtou z úryvků, zaznamenávají na čtvrtku A3. Ten bude sloužit jako plakát dané postavy a podklad pro následnou aktivitu – prezentaci naší postavy. Do každého týmu žáci dostanou i obrázek postavy pro lepší představivost. Příklady úryvků jsou očíslované, počet úryvků jsem rozdala žákům podle počtu žáků ve skupině. Každý úryvek si přečteme, podtrhneme si důležité informace a zapíšu je na plakát A3. Číslo daného úryvku si zaznamenám do tabulky, abychom evidovali a měli přehled, který máme již přečtený.

Pomůcky: papíry A3, kartičky s mart'any, úryvky knihy, obrázky postav





Obr. 10 - Domov pro Marťany, jednotlivé postavy z knihy (strana

### Popis aktivit včetně instrukcí

*„Teď bude naším úkolem seznámit se blíže s lidmi, kteří Míšu v jejím životě nejvíce ovlivňují.“* Zabrouzdáme do tématu přátelství a rodiny. Až vám vysvětlím, co se bude dít, rozdělím vás do skupin podle obrázků, které dostanete.

*„Vaším úkolem bude vyčíst informace o postavě, kterou budete mít napsanou na čtvrtce. Pracujete ve skupinách, každý si může přečíst vlastní útržek, podtrhnu si důležitá místa, proberu to s kamarádem, a pokud se shodnete, zapíšu ho na plakát. Máte na to vymezený čas, který bude běžet na tabuli.“*

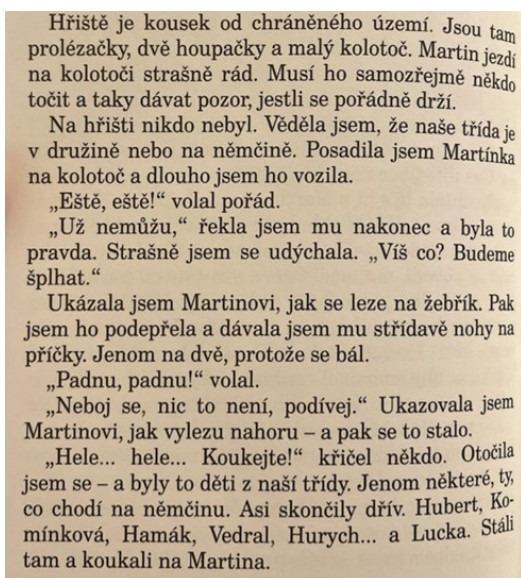
Žáci dostanou k úryvkům i tabulku, do které si budou zaznamenávat číslo úryvku s informacemi o dané postavě, který již četli. Jakmile mají všechny skupiny hotovo, přejdeme k prezentaci. Skupiny se střídají jedna po druhé společně u tabule s připraveným plakátem a představit postavu ostatním spolužákům. Martina představujeme jako posledního. *„Chtěli byste takového člověka za kamaráda? „Všimli jste si něčeho zvláštního na Martinovi? Teď si přečteme kapitolu, která změnila mnoho věcí v Míšině životě.“*

Pokračujeme ve čtení úryvku z knihy, které jsem mezi žáky do skupin rozkopírovala, ve čtení se střídají podle vylosování jména na špejli, které mám k dispozici. Ostatní žáci poslouchají, představují si příběh a předvídají, co bude následovat.

Postupně si shrneme, co jsme se dozvěděli, nechávám prostor pro diskusi s předvídáním. Na Míšu si ukazují spolužáci ze třídy. K čemu by na hřišti mohlo dojít? Jak by se mohla zachovat Lucka? Bereme si další list s úryvkem a pokračujeme ve čtení.

Pomůcky: nůžky, fixa, zvýrazňovač

Druhá ukázka z knihy:



Hřiště je kousek od chráněného území. Jsou tam prolézačky, dvě houpačky a malý kolotoč. Martin jezdí na kolotoči strašně rád. Musí ho samozřejmě někdo točit a taky dávat pozor, jestli se pořádně drží.

Na hřišti nikdo nebyl. Věděla jsem, že naše třída je v družině nebo na němčině. Posadila jsem Martinka na kolotoč a dlouho jsem ho vozila.

„Eště, eště!“ volal pořád.

„Už nemůžu,“ řekla jsem mu nakonec a byla to pravda. Strašně jsem se udýchala. „Viš co? Budeme šplhat.“

Ukázala jsem Martinovi, jak se leze na žebřík. Pak jsem ho podepřela a dávala jsem mu střídavě nohy na příčky. Jenom na dvě, protože se bál.

„Padnu, padnu!“ volal.

„Neboj se, nic to není, podívej.“ Ukazovala jsem Martinovi, jak vylezu nahoru – a pak se to stalo.

„Hele... hele... Koukejte!“ křičel někdo. Otočila jsem se – a byly to děti z naší třídy. Jenom některé, ty, co chodí na němčinu. Asi skončily dřív. Hubert, Komínková, Hamák, Vedral, Hurych... a Lucka. Stáli tam a koukali na Martina.

Obr. 11 – Domov pro Mart'any, strana 80

Martin se cizích lidí bojí. Hlavně když je sám. A to teď byl, protože já jsem zůstala nahoře na prolézačce. Začal se kývat a dal se do křiku. Samozřejmě přitom zapomněl, že má schovat jazyk. Otevřel pusku a z ní mu tekly sliny.

„Ty jo! To je parádní debil!“ křičel Hamák a šklebil se po Martinovi. Vedral začal kolem Martina poskakovat a hulákal přitom: „Bééé... bééé...“

„Mně se ta Novotná zdála vždycky divná,“ ječel Hurych. „Maj to asi v rodině...“

A ten že si na mě myslel?!

„Míšo! Míšo!“ volal můj bratr a celý se trásl. Určitě

Obr. 12 – Domov pro Mart'any, strana 85

si myslel, že mu chtějí ublížit. Skočila jsem dolů. Až z té největší příčky a vzala Martina kolem ramen.

„Páni, on je tvůj?!“ zeptala se Komínková. „Ten teda vypadá...“ Myslím, že byla ráda, že se kluci smějí někomu jinému než jí. Sáhla jsem do kapsy a dala Martinovi do pusy kus čokolády. Začal ji cucat, ale pořád pobekával. Obličej měl mokrý od slz a od slin. Vyndala jsem kapesník a utřela ho.

„Debilkova chůva!“ křičel Hamák.

„Fuj,“ ušklíbla se Komínková.

„Asi mu taky dává plínky!“ smál se Vedral. Jediný, kdo nic neřekl, byl Hubert. A Lucka. Stála tam, koukala se do palce, byla úplně bílá, bledá jako stěna a dívala se na mě. Ne na Martina. A pak promluvila. Hlas jí tak nějak divně skřípal. Jako by to nebyla ona.

„Tos mi neřekla... neřekla jsi mi... že máš blbýho brácha...“

„Říkala jsem ti přece... že je nemocnej...“

„Nemocnej, jo?“ vykřikla Lucka. „Tomu ty říkáš nemocnej? Je to idiot!“ A pak křičela dál: „Mezi náma je konec, rozumíš, konec, s takovou holkou kamarádit nebudu!“

A strhla si z ruky můj náramek a hodila ho na zem.

Sebrala jsem ho. Do toho se smáli Hamák s Vedralem a Komínkovou. Jen Hubert tam stál a neříkal nic, nedělal nic.

Nevím, jak jsem se vrátila domů. Vzala jsem Martina za ruku a šli jsme. Kluci ještě něco pokřikovali, ale už jsem jim nerozuměla. A ani jsem rozumět nechtěla.

Obr. 13 – Domov pro Marťany, strana 86

*„Co si myslíte o Mišiných spolužácích? Zachovali se správně? Co byste dělali na místě Mišiných spolužáků? Jak se Miša asi cítila, když se jejímu bráškovi posmívali? Co byste dělali na jejím místě? ”*

Plakáty necháme uprostřed kruhu a vracíme ke své lavici. Zatím si ale neseďáme, uděláme si kolem sebe dostatek místa.

### **Aktivity po čtení včetně instrukcí**

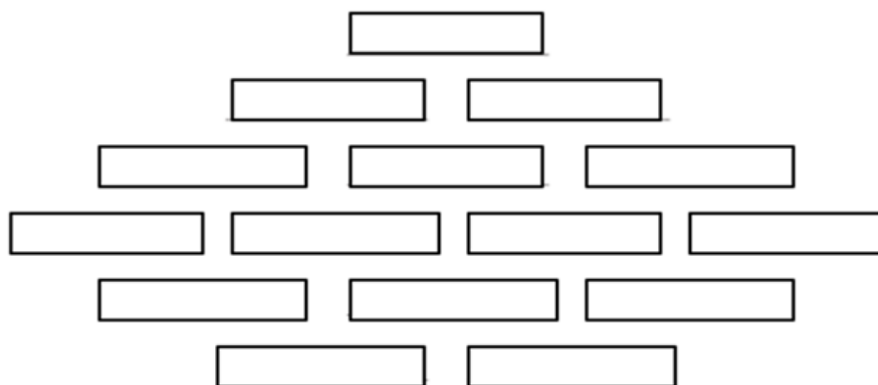
Dále jsem zařadila krátkou pohybovou aktivitu, žáci dlouho seděli a bylo potřeba je trochu aktivizovat. V této aktivitě budeme pracovat s dobrými a špatnými vlastnostmi člověka. Vyskočím a tlesknu nad hlavou jako skákací panák, co děláme třeba na hodině tělesné výchovy, když přečtu vlastnost, kterou považují za kladnou. Naopak udělám dřep a lusknou prsty, když přečtu vlastnost, kterou sami považují za zápornou. (Vlastnosti mám připravené v tabulce, kterou vyvěsíme na tabuli pro inspiraci při následné práci.) Vyvolávám si žáky, aby mi chodili tyto vlastnosti zapisovat na tabuli.

Pomůcka: tabulka s vlastnostmi:

+	-
starostlivý	nepřátelský
kamarádský	zbabělý
štědrý	sobecký
odvážný	bezohledný
pravdomluvný	naivní
skromný	lakomý
ohleduplný	pomstychtivý
vnímavý	netrpělivý
usměvavý	závistivý

Zdroj: vlastní zpracování tabulky.

Pro jednu z posledních aktivit jsem rozmístila plakáty na různá místa po třídě a připravila jsem do každé skupiny prázdný arch pro zaznamenávání diamantu.



Zdroj: Vlastní zdroj zpracování.

Nechala jsem chvíli čas, aby se žáci podívali na zápisový arch. Prvně zopakujeme slovní druhy. Poté si vysvětlíme princip diamantu, ukážu svůj příklad na vlastním zpracování a následně ho budou žáci tvořit. Podle časových možností ho porovnáme s ostatními skupinami.

#### **Popis aktivit včetně instrukcí:**

Žáci ve skupině spolupracují a vyplňují diamant, jeho zadání promítám na projektoru, třídu obcházím a dopomáhám s tvorbou. Vycházím z faktu, že jsme ve třídě pracovali pomocí metody pětilístku (viz kapitola 2.5).

„Vrátíme se ještě na chvíli do skupiny. Nechám žáky chvíli přemýšlet, co nás čeká. Nejprve si zopakujeme slovní druhy. Pomocí krátké myšlenkové mapy si připomeneme, zopakujeme si slovní druhy na předem připravené tabuli – podstatná jména, přídavná jména a slovesa.”

„Jak vidíte, tak do každého okénka našeho diamantu patří jen jedno slovo. V prvním okénku je název naší postavy. Na druhém řádku jsem vybrala 2 kladné vlastnosti. Třetí řádek obsahuje vše, co Míša dělá. Na čtvrtém řádku je jedna věta, která je složena pouze ze 4 slov a Míšu vystihuje. V pátém řádku jsem se na Míšu snažila dívat z jiného pohledu a zamyslet se nad něčím, co bychom neřadili mezi dobré vlastnosti. Na šestém řádku jsou 2 záporné vlastnosti, které Míša má.”

Ukazuji žákům na své ukázce Diamant vytvořený k Míše slouží žákům jako pomůcku ke kontrole či inspiraci. Žáci ve skupině žáci společně podle zadaných instrukcí a pracují na svém diamantu k jejich postavě. Než se pustí do práce, hodilo by se nám si zopakovat, jaké slovní druhy využijeme v rámci práce na diamantu.

Míša			
kamarádská		starostlivá	
čte	pečuje		sbírá
komu	může	tomu	pomůže
nepřehlíží	neříká		odsuzuje
naivní		sobecká	

Zdroj: vlastní zpracování diamantu

„Jedná se o podstatná jména, přídavná jména a slovesa, co o nich dokážeme a umíme říct?“ Nechám žákům chvíli času a postupně vyvolávám, jak se hlásí a zapisují do myšlenkové mapy na tabuli. Jednotlivé slovní druhy odděluji barvami.

Žáci ve skupině spolupracují a vyplňují diamant, jeho zadání promítám na projektoru, třídu obcházím a dopomáhám s tvorbou. Vycházím z faktu, že jsme ve třídě pracovali pomocí metody pětilístku (viz kapitola 2.5.6.).

### **Závěrečná reflexe**

V této části budu žákům pokládat různé otázky a reflektovat témata, která jsme příběhem odkryly. Práce se bude odehrávat na koberci v kruhu. „Kdo se už někdy ocitl na Míšíně místě, zvedne ruku. Zjistili jste, proč se kniha jmenuje Domov pro Marťany?“ Na konci hodiny jsem zařadila otázku: „*Slyšeli jste někdy o Downově syndromu? Setkali jste se s někým, kdo s takovou nemocí, tedy spíše poruchou žije?*“

### **Pro představu přikládám hlavní dějovou linii knihy.**

1. Michala se s rodiči přestěhovala do klidnější části Prahy do starého domu po tetě Anežce. Velice se těšila, že bude mít krásný domeček a svůj vlastní pokojíček. Dům byl však starý a dlouho neudržovaný, takže se jí z počátku v domě příliš nelíbilo. Rodiče však postupně začali dům dávat pěkně do pořádku.
2. Michalka začne chodit do nové školy, kde si zvyká na nové prostředí a spolužačky. To jí dělá zpočátku obtíže. Ve škole jí to příliš nejde a s navázáním vztahů to také není žádná sláva.
3. První kamarádkou se jí stává Lucie, ze které se ale nakonec vyklube pyšná holka. Posmívá se totiž jejímu bráškově Martinovi, který má Downovu chorobu. Michalka se s ní přestane bavit.
4. Postupně se vše začne trochu zlepšovat. Michalka začne chodit na keramiku a řezbářství. I dům již vypadá lépe. Je opravený, vymalovaný a uklizený. Nakonec si najde i nové kamarády Janu a Honzu, který se jí velice líbí.
5. Ze šedého a zpočátku ošklivého domu se tak pro celou rodinu stává teplý domov.

#### **3.3.2 Vyhodnocení hodiny – Domov pro Mart'any**

Hodinu jsem si připravila ještě před příchodem žáků do třídy, využila jsem toho, že ve třídě učím tři hodiny v kuse a přetvořila jsem si rozvrh tak, aby nám hodiny na sebe navazovaly. Posunula jsem lavice v přední části třídy, abychom měli dostatek místa.

Připravila jsem každému polštář do kruhu. V první třídě jsem si vypůjčila mazací tabulky a fixy a na každý polštář jsem položila jednu mazací tabulku, fix a hadřík. U této aktivity můžeme nahradit mazací tabulky obyčejným papírem. Mazací tabulky mi pomohou se zpětnou vazbou dětí, urychlí práci v hodině a také to hodinu ozvláštňují. Připravila jsem si tabuli, tabulku s vlastnostmi, čtvrtky A3 do každé skupiny. Výuka byla postavena na principu modelu EUR (viz kapitola 2.4.9.).

Pracovala jsem s doplňujícími otázkami, které nám pomohou přiblížit situaci Míši. Vcítění se do jejího aktuálního prožívání.



*„Jak se Miša cítila v nové třídě mezi novými spolužáky? Zažil někdo podobnou situaci jako naše hlavní postava Miša?“*

**Odpovědi žáků:**

*„Myslím si, že to měla Miša hodně těžké. Přestěhovala se do úplně nového místa, nikoho tam nezná.“*,

*„Já si to ani nedokážu představit, že bych přišla do nové třídy. Třeba do druhé jo, ale do čtvrté, nebo páté třídy by to pro mě bylo těžké.“*

*„Já jsem se přistěhoval do Prahy před rokem a neměl jsem problém s novým místem. A líbí se mi tady víc.“*

Než byla samotná nemoc Martina zmíněná, ptala jsem se žáků, zda si všimli něčeho zvláštního na postavě Martina, kterou nám vypravěč představuje.

Žáci si brzy při čtení všimli zvláštností na Martinovi. V rámci mé otázky se hlásili, diskutovali nad možnostmi. Pravou diagnózu Martina jsem si nechala pro sebe, protože v knize byla zmíněna v několika kapitolách. V přípravě do hodiny mám poznámku ze strany 36.

*„Martin nevypadá nemocně, spíš se ještě nenaučil, jak se má chovat.“*

*Působí trochu jako blázen.“*

*„To není blázen, on tomu nerozumí, asi to nechápe.“*

**Odpovědi žáků:**

*„Co si myslíte o Mišinych spolužácích? Zachovali se správně? Co byste dělali na místě Mišinych spolužáků? Jak se Miša asi cítila, když se jejímu bráškovi posmívali? Co byste dělali na jejím místě?“*

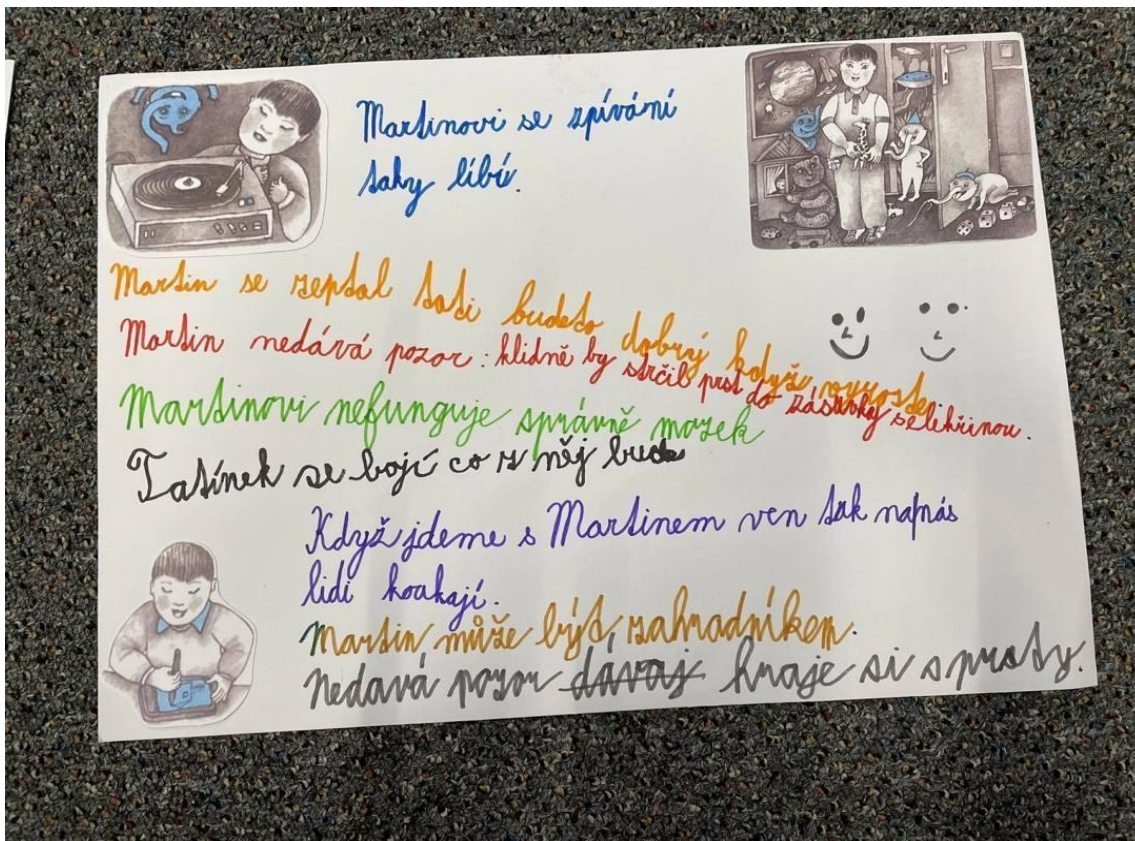
S touto otázkou jsem následně pracovala i v aktivitě s dobrými a špatnými vlastnostmi lidí. Žáci se zamýšleli nad chováním spolužáků Míši. V rámci pohybové aktivity jsme si řekli různé vlastnosti člověka, žáci měli podle instrukcí vyskočit, udělat dřep, podle toho, jak tuto vlastnost sami vnímají. Ve většině příkladů jsme se shodovali. Až na vlastnost: sobecký. U tohoto slova žáci váhali, podle žáků je důležité umět myslet na sebe i na lidi v našem okolí. Záleží na různých situacích. Např. „*Kamarád si ode mě furt něco bere, ale sám se nerozdělí. Je to určitě negativní.*”

Aktivitu shrnu na základě odpovědí žáků: „*Můžeme se tedy shodnout, že pro každého jsou nové situace jiné. Pro někoho mohou být těžké, člověk může mít i strach z neznámého. Zpracovávat změny se liší na základě naší osobnosti.*”

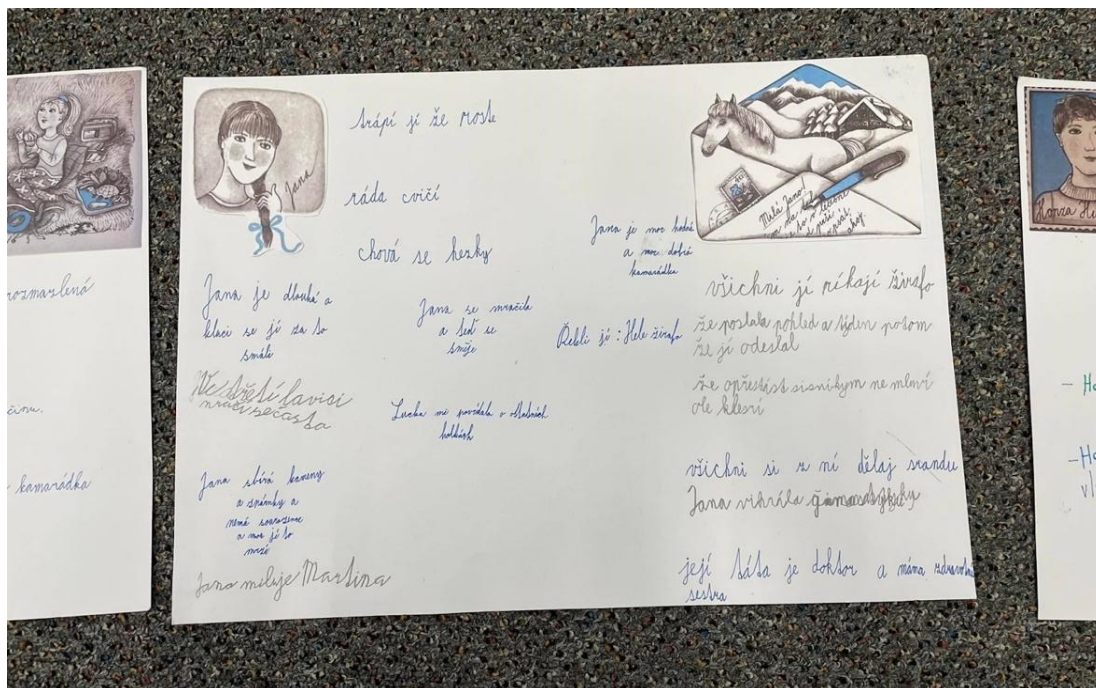
### **Plakáty k jednotlivým postavám**

Na základě jednotlivých úryvků k postavám tvořili žáci plakát o dané postavě. Hledali jsme důležité a charakteristické informace o naší postavě. Snažili jsme se zjistit, jaká ta postava je, co má ráda, jaké jsou její záliby nebo jak se chová k ostatním ve svém okolí.

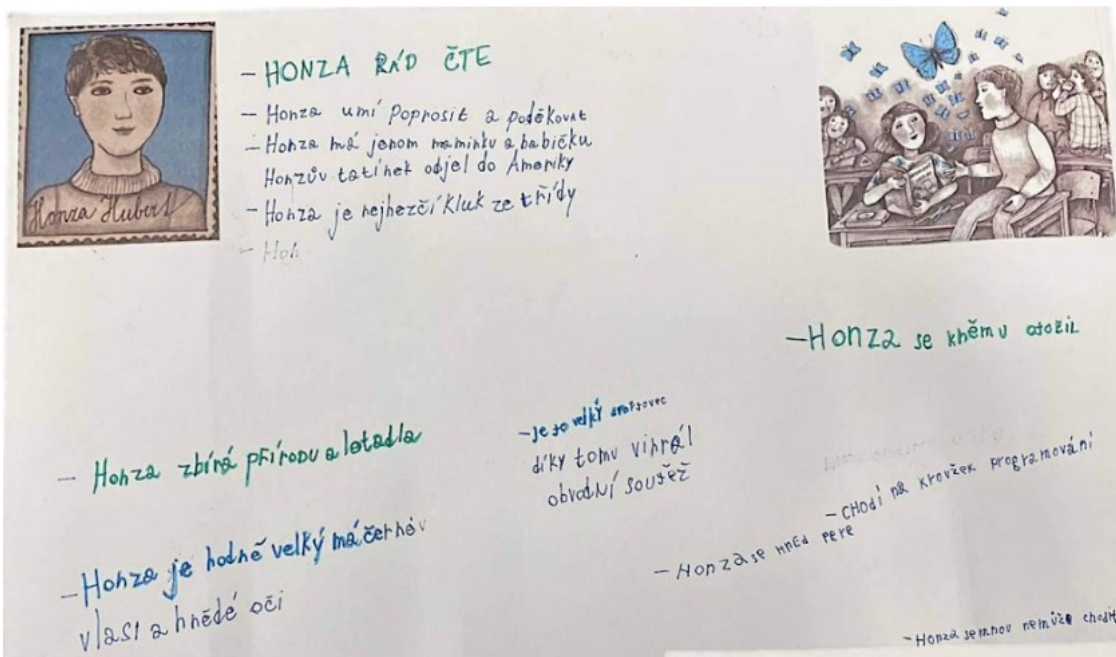
Výsledné plakáty se žákům opravdu povedli. Na každého žáka ve skupině vycházely 3 úryvky, se kterými pracoval. Žáci si přečtené úryvky zaznamenali do tabulky, podtrhávali důležité informace, ve skupině se poradili a poté zaznamenali na svůj plakát. Do skupinové práce se zapojili všichni žáci. V některých skupinách se podařilo charakterizovat danou postavu tak, jako by knihu již znali.



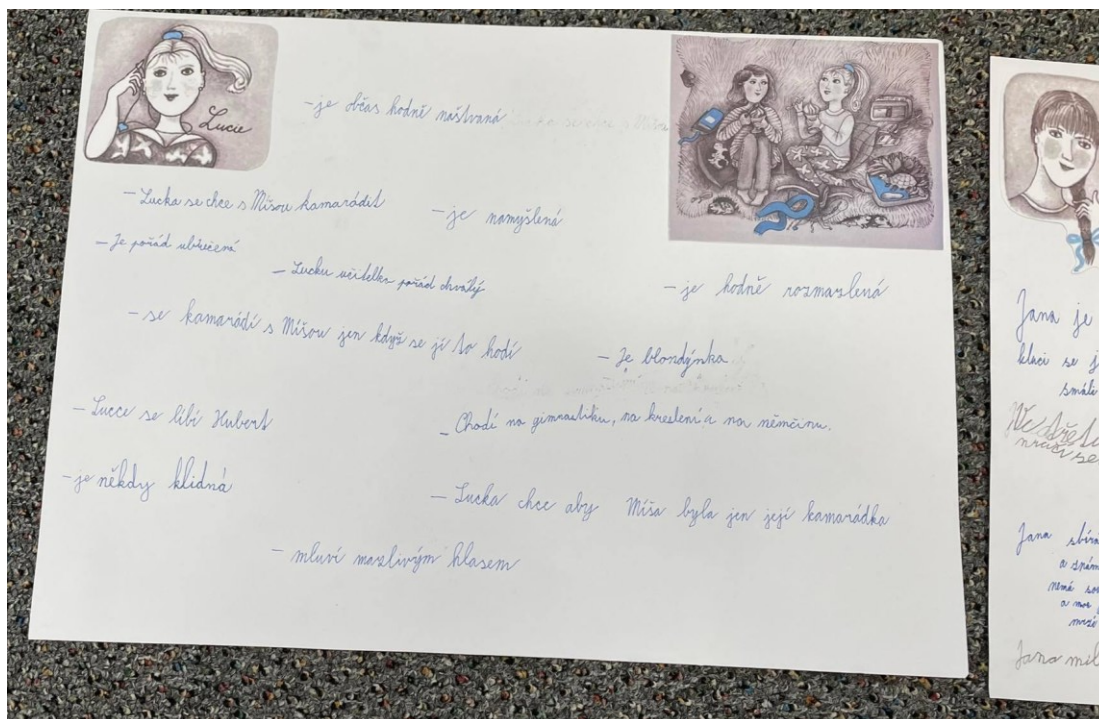
Obr. 14 - Zpracovaný plakát k hlavní postavě z hodiny literární hodiny.



Obr.15 – Zpracovaný plakát žáků z hodiny literární hodiny.



Obr. 16 – Zpracovaný plakát žáků z hodiny literární hodiny.



Obr. 17 – Zpracovaný plakát žáků z hodiny literární hodiny.



Obr. 18 – Zpracovaný plakát žáků z hodiny literární hodiny.

### Metoda diamant

S žáky jsem již několikrát dělala metodu pětístku, proto pro některé nebyl diamant tak obtížný. Třem skupinám z pěti se podařilo diamant dokončit celý. Zopakovali jsme si slovní druhy – podstatná, přídavná jména a slovesa a zaznamenali na tabuli pomocí myšlenkové mapy. Jednotlivé slovní druhy jsem oddělila barevně, myšlenková mapa sloužila jako forma opakování slovních druhů, dále mohla dopomoci k úspěšnému vypracování diamantu

Ve dvou skupinách, diamant nedokončili. Jednalo se především o řádek s negativními vlastnostmi postavy. Myslím, že pro děti je mnohem těžší napsat negativní stránku člověka než pro dospělého, tudíž bych se tomu možná pro příště u prvostupňových dětí vyvarovala. I přes to, že se ve dvou skupinách nepodařilo diamant dokončit, pomohli ostatní spolužáci během reflexe a s jejich dopomocí se podařilo diamanty dokončit.

S metodou pětílístku či diamantu se žákům v hodinách dobře pracuje. Je vždy potřeba připomenout, nebo nechat žáky si rozpomenout, jakým způsobem zpracováváme diamant Velkou výhodou této metody vidím v jejím využití napříč vyučovacími předměty. Jedná se o formu zpětné vazby nejen pro učitele, ale i pro ostatní žáky.

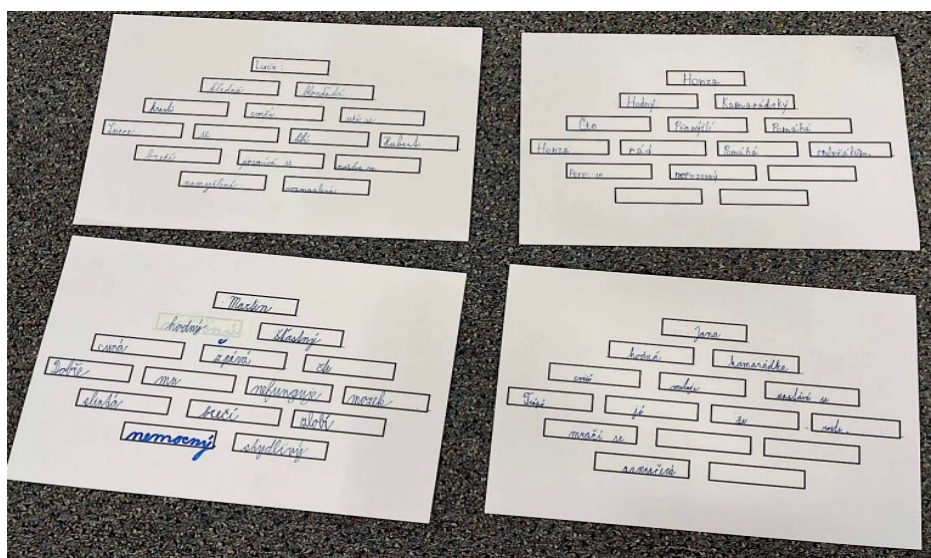
S žáky jsem již několikrát dělala metodu pětílístku, proto pro některé nebyl diamant tak obtížný. Třem skupinám z pěti se podařilo diamant dokončit celý. Zopakovali jsme si slovní druhy – podstatná, přídavná jména a slovesa a zaznamenali na tabuli pomocí myšlenkové mapy. Jednotlivé slovní druhy jsem oddělila barevně, myšlenková mapa sloužila jako forma opakování slovních druhů, dále mohla dopomoci k úspěšnému vypracování diamantu V rámci této aktivity s metodou diamantu jsme zopakovali slovní druhy, se kterými pracujeme v jednotlivých řádcích. Při metodě diamantu kladu důraz na zopakování pravidel, podle kterých schéma vyplňujeme.

Můžeme si všimnout skupiny Martin, viz obr. 19 V této skupině žáci několikrát přepisovali vlastnosti Martina. Nakonec změnili pořadí slov u Martina – "hodný a nemocný". *„Měli jsme problém s posledním řádkem. Nemohli jsme vymyslet negativní vlastnosti Martina. Nakonec jsme dali slovo "nemocný" do posledního řádku, protože my tu jeho nemoc nevnímáme špatně. Martin za to nemůže, ale třeba pro Míšu je těžké mít Martina za bratra. Ještě, když se jí kamarádi posmívají. "*

Ve dvou skupinách, diamant nedokončili. Jednalo se především o řádek s negativními vlastnostmi postavy. Ve skupině žáků, kteří zpracovávali postavu Honzy a Jany se nepodařilo. Žáci ze zmíněných úryvků nedokázali vyčíst informace, které mohli použít k negativní charakteristice postavy V závěrečné reflexi jsme požádali o pomoc ostatní skupiny, které nám pomohli dokončit diamant i ostatním. V

Pro žáky bylo obtížné vymyslet negativní vlastnosti či negativní věci, co postava dělá, v případě, že se jednalo o kladné postavy. Myslím, že pro děti je mnohem těžší napsat negativní stránku člověka než pro dospělého, tudíž bych se tomu možná pro příště u prvostupňových dětí vyvarovala. I přes to, že se ve dvou skupinách nepodařilo diamant dokončit, pomohli ostatní spolužáci během reflexe a s jejich dopomocí se podařilo diamanty dokončit. Důležité pro mě bylo sdílení jednotlivých skupin, žáci poslouchali své spolužáky a diskutovali o odlišném vnímání každého z nás.

S metodou pětilístku či diamantu se žákům dobře pracuje. Je vždy potřeba připomenout, nebo nechat žáky si rozpomenout, jakým způsobem zpracováváme diamant



Obr. 19– Zpracované diamanty k postavám z hodiny literární hodiny.

### 3.4 Druhá příprava literární lekce

Přípravu literární lekce jsem se tvořila na principu modelu EUR Do literární lekce jsem zapojila prvky párového čtení. Žáci čtou, poslouchají čtení jiného spolužáka a shrnují podstatné informace ostatním spolužákům ve skupině, pomocí kterých vedeme žáky ke kritickému myšlení. V rámci reflexe využívám metodu pětílístku, která žáky vede k práci s klíčovými slovy a k vlastní interpretaci myšlenek. Kromě pocitů ze čtení, které žáci ve skupině sdílí, v této knize vycházím hlavně z ilustrací. Nejen jak na nás ilustrace působí, jaké pocity v nás zanechávají, ale také pracuji s důležitou rolí ilustrací v knihách.

#### 3.4.1 Anna a Anička

O životě na začátku a na konci

Jméno vyučující:	Šárka Strnadová
Třída:	5.ročník
Název knihy a autor/ka:	Anna a Anička – O životě na začátku a na konci, Martina Špínková
Předpokládaný průběh hodiny:	Časová dotace 2 vyučovací hodiny zaměřeno na práci s knihou a textem.
Nosná myšlenka:	Je důležité mluvit o nelehkých životních situacích. Starším lidem je potřeba pomáhat. Je důležité o smrti mluvit v každém věku.
Cíl pro žáka:	Žák přichází na základě čteného textu a ilustrací na plynutí času a kontrastu mezi mládím a stářím.



	<p>Na základě ilustrací popíše proces stárnutí a umírání.</p> <p>Žák přichází na ústřední téma knihy – smrt z pohledu dítěte.</p>
Zadání pro důkaz o učení:	<p>Žák pracuje s ilustracemi knihy, na základě, kterých popisuje umírání z pohledu Aničky.</p> <p>Žák si na základě ilustrací všimá střídání ročního období a plynutí času</p>
<p>Vzhledem k rozsahu knihy a některých ukázek zmiňuji v práci pouze rozsah stránek, se kterými jsme pracovali. V rámci přípravy do hodiny jsem si přiložila podstatné ukázky, se kterými pracuji v rámci nosné myšlenky a důkazu o učení.</p>	

Zdroj: vlastní zpracování tabulky

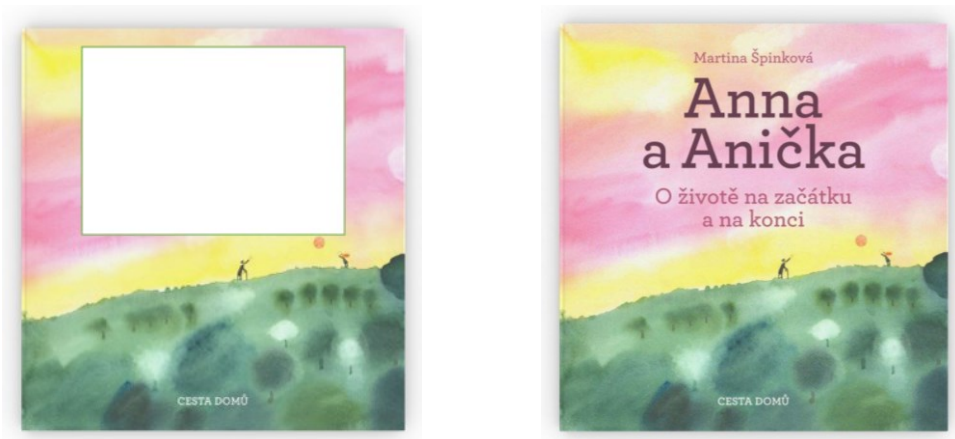
### **Úvod hodiny**

Na začátku hodiny sedí žáci ve svých lavicích. Než představím knihu, zeptám se žáků, s jakou náladou či pocity přišli dnes do školy. Poté si společně představíme knihu, název si zatím nechávám pro sebe.

Na začátku hodiny sedí žáci ve svých lavicích. Než představím knihu, zeptám se žáků, s jakou náladou či pocity přišli dnes do školy. Poté si společně představíme knihu, název si zatím nechávám pro sebe.

### **Popis aktivit před čtením**

Na začátku hodiny promítám přebal knihy se zakrytým názvem. Žáci mají 2 minuty na krátký brainstorming, přemýšlí o názvu knihy, o čem by mohl být příběh ukrytý v knize a sdílí své nápady se spolužákem v lavici. Každý žák si vezme proužek papíru, který dostal na lavici a zapíše si na něj svou představu o knize na základě přebalu knihy. Nechám prostor pro jejich nápady, žáci se hlásí a poslouchají nápady ostatních spolužáků, papírek přehnou. Návodnými otázkami se doptávám na pocity z knihy a zapojujeme smyslové vnímání – zavíráme oči a představujeme si, že se ocitáme na louce, která voní čerstvě posečenou trávou, slyšíme jemný cvrkot kobylek a cvrčků. Pouštím hudební podklad zvuků zvířat. Poté sundáme z přebalu knihy list papíru a odhaluji název knihy. Na základě nových informací – odhalený název knihy, jak mě zaujala obálka knihy nyní? Když známe název knihy – Anna a Anička, o čem by kniha mohla být? Papírek přehnu a připravím si předposlední kolonku. Odhaluji celý název knihy – o životě na začátku a na konci. Papírek opět přehybám a uklízím do penálu. Vrátime se k němu na konci hodiny.



Obr. 20 – Obálka knihy – Anna a Anička

Žáky jsem rozdělila do skupin podle předem připraveného čísla, které každý našel schované ve své lavici. Pokusila jsem se žáky rozdělit do skupin podle úrovně čtení a zapojit slabší čtenáře k těm silnějším. Každá skupina dostane hrací kostku, střídají se v házení, které jim určí, v jakém pořadí budou žáci číst ve své skupině. Ten, kdo hodil nejnižší počet, začíná ve skupině se čtením. Každý žák má svou knihu. Ve třídě máme 3 děti, které mají nastavená podpůrná opatření z pedagogicko-psychologické poradny a mají problémy s hlasitým čtením. V menších skupinách se jim pracuje lépe, tyto žáky nechávám číst pouze jednu stránku a společně se zastavíme na straně 20.

Zajímavost z této hodiny: Některé knihy jsme si vypůjčili v naší školní knihovně, ale dalších deset jsme si vypůjčili ve dvou různých knihovnách.

Pomůcky: hrací kostka, lístek s číslem k rozřazení do skupiny a psací potřeby.

## Aktivity při čtení

Žáci postupně čtou nahlas v každé skupině, ve čtení se střídají po dvou stránkách. K této práci jsem zapojila prvky párového čtení, po dočtení dané části v pěti větách shrneme informace, které jsem se dozvěděl během svého čtení. Poté pokračuje další ve skupině. Žáci společně čtou do strany 20.

Shrneme si zatím přečtený příběh a charakterizujeme hlavní postavy. Doptávám se žáků pomocí návodných otázek a na některá slova z textu. Ze strany 20 jsem se doptávala: „Co je to ten ušák?“ Poté nechám chvíli, aby se žáci zamysleli nad odpovědí a pokračujeme s předvídáním, jak by mohl příběh pokračovat. Opět si vyslechnu některé nápady dětí a pokračujeme dále ve čtení, abychom se dozvěděli, zda jsme zvládli odhadnout, co se bude dít v životě Aničky dále. Nechávám žáky postupně dočítat celý příběh.

Jednou k nim domů babička Anna přijela a už u nich zůstala. Bylo jí s nimi líp, než samotné u ní doma. Když něco potřebovala, vždycky jí někdo pomohl. Anička byla ráda. Hrála si u babičky. Někdy si hrála svoje hry a babička spala v křesle ušáku. Jindy si hrála babička s ní. V zásuvce prádelníku měla babička velkou krabici plnou barevných stuh, kterou si s sebou přivezla. Vázaly spolu mašle, babička to Aničku naučila. Mašle pak měla Anička, babička, panenka Amálka i panenka Jindřich, medvěd Jan i medvídek Jeník, tučňák Josef a jeho Pepička, sova Sobota i myšopice Hanička. I nákladák měl mašle, vypadal s ní jako dárek. Anička už nikdy nezapomene, jak se dělá mašle.



20



Obr. 21 – Anna a Anička (strana 20)

## Aktivity po čtení

Žáci, kteří mají ve skupině knihu Anna a Anička přečtenou, dostávají do skupiny pracovní list s textem z knihy. Po přečtení knihy je jejich úkolem seřadit jednotlivé části textu tak, aby šly opravdu správně chronologicky za sebou. Jakmile je mají žáci hotovo, přečtu a společně aktivitu s popletenými větami zhodnotíme.

### **Popis aktivity s promíchanými větami**

Každý ve vaší skupině dostane pracovní list, který přečtu. Žáci si během čtení mohou povšimnout, že se v textu objevuje mnoho promíchaných vět (viz kapitola 2.4.7.). „Možná jste si všimli, že se mi to v té tiskárně pomotalo. „*Co bude asi naším úkolem?*” Nechám žáky se zamyslet a přijít si na zadání tohoto úkolu. Než se žáci pustí do práce, shrnu ještě jednou úkol. „*Vášim úkolem je tedy seřadit věty tak, aby výňatek příběhu dával smysl. Po společném čtení věřím, že se každému podaří správně seřadit věty a dát příběh do pořádku.*”

### **3.4.2 Vyhodnocení hodiny – Anna a Anička**

Na začátku hodiny jsem žákům ukázala pouze přebal knihy se zakrytým názvem. Během dvou minut přemýšlí, o čem by mohl příběh knihy být, kdo by mohla být hlavní postava a zapisují na svůj papírek. Poté sdílíme ve třídě své nápady.

**„O čem by mohl příběh ukrytý v knize vyprávět?”**

Příklady odpovědí žáků:

- „O lidech, kteří žijí daleko od sebe.”
- „O západu slunce.”
- „O planetě blízko slunci.”
- „Kniha mi připomíná Malého Prince.”
- „O kamarádech.”

**„Jaké pocity ve vás obálka knihy vyvolává? ”**

Příklady odpovědí žáků:

- „Radost jako by začínalo léto.”

- „*Dlouhý letní večery, vůně trávy.*”
- „*Příjemné pocity, představuji si, jak ležím na louce a hřeje mě slunce.*”
- „*Prázdniny, volný čas.*”

Kniha na žáky působila velmi pozitivně, obálka knihy v nich vyvolávala pocity radosti, štěstí, potěšení. Nejčastěji knihu zařazovali do ročního období léta. Zápis po odhalení první části názvu knihy:

**„Jak se změnilo moje vnímání knihy, když teď znám název Anna a Anička?“**

Příklady odpovědí žáků:

- „*Příběh bude o nejlepších kamarádkách*”
- „*Příběh bude o mamince a dceři, které spolu žijí u nějaké louky.*”
- „*Kniha bude popisovat nejlepší kamarádky, které se vidí jen o prázdninách.*”
- „*Příběh bude o výletech z letních prázdnin. Anna a Anička jsou určitě maminka a dcera. Starší, velká bude Anna a malá holčička bude Anička.*”

Mezi nejčastější nápady ohledně hlavních postav Anny a Aničky, že to jsou kamarádky, nebo naopak maminka a dcera. Žáci zasazovali příběh převážně do léta, vzhledem k obálce knihy.

**„Jaké bude stěžejní téma, které nás bude knihou provázet?“** – Odhaluji celý název knihy, který je – Anna a Anička, o životě na začátku a na konci. **„Jak se změnilo vnímání knihy, když máme celý název odhalený?“**

Příklady odpovědí žáků:

- „*Koloběh života.*”
- „*Vývoj člověka, jak se narodí a jak roste.*”
- „*Kamarádství Anny a Aničky a jak spolu vyrůstají.*”
- „*Teď jsem si všiml, ta druhá postava má hůl. Možná to bude o tom, jak někdo umírá a Anička mu pomáhá.*”

- „*Myslím si, že téma knihy bude velmi smutné a budeme se hodně bavit o smrti. Asi možná umře nějaká kamarádka.*”

Dále jsme pokračovali se čtením ve skupinách. Žáci si své pořadí vylosovali náhodně, házeli hrací kostkou, která jim určovala pořadí při jejich četbě. Do dnešní knihy jsem zvolila skupinové čtení. Každý žák ve skupině četl dvě stránky a poté shrnul v pěti větách důležité informace, které se dozvěděl. Pracovali jsme s prvky metody párového čtení, při které bylo důležité, aby si žáci postupně shrnovali důležité informace z příběhu. Využitím krátké reflexe po dočtení si žáci lépe zapamatují osnovu příběhu, tak i chronologický spád knihy. Návodné otázky slouží v textu k uvědomění si nových slov a k rozvoji slovní zásoby žáků. Díky návodné otázce – „*Co je to ten ušák?*” jsem zjistila, že je velmi malé procento žáků, kteří tento pojem znají. Z 23 dětí, které byli přítomné na hodině, znalo slovo ušák pouze 5.

Dále jsem zvolila metodu s promíchanými větami, viz vzor Pracovní list – pomíchaný příběh. U této skupinové práce byli žáci úspěšní a všem skupinám se podařilo správně seřadit jednotlivé věty, jak by měly jít po sobě. U této aktivity si žáci vystříhali jednotlivé úryvky a na základě přečtené knihy a skupinového čtení je seřazují. Na závěr aktivity jsme si správně seřazené úryvky společně přečetli.

Velikou výhodu této knihy vidím i v rozsahu knihy. Kniha je kratšího rozsahu s krátkými texty, doplněné o jednoduché a barevné ilustrace. V rámci závěrečné reflexe se žáci shodovali v názoru, že se jedná o knihu, která se věnuje vyprávění smutného příběhu, tedy o smrti blízkého člověka, ale přesto v nich ilustrace vyvolávaly příjemné pocity. Na konci hodiny nám zbyly asi 2 minuty, promítla jsem na tabuli zadání pětílístku (viz kapitola 2.6.6) a společně jsme doplnili do schématu jednotlivá slova.

<b>UMÍRÁNÍ</b>			
Jednoslovný název: téma knihy			
<b>MLADÝ</b> Dvě slova o tom, jaké téma je.		<b>STARÝ</b> Dvě slova o tom, jaké téma je.	
<b>VYRŮSTÁ</b> Tři slova popisující, co téma dělá.	<b>VYVÍJÍ SE</b> Tři slova popisující, co téma dělá.	<b>STÁRNE</b> Tři slova popisující, co téma dělá.	
<b>ANIČKA</b> Věta o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu.	<b>SÍLÍ</b> Věta o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu.	<b>BABIČKA</b> Věta o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu.	<b>SLÁBNE</b> Věta o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu.
<b>SMRT</b>			
Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)			

Obr. 21: Společné zpracování pětilístku ve třídě v závěrečné reflexi.

Žákům se podařilo odhalit téma a jednu z hlavních myšlenku textu – Je důležité mluvit o smrti. Žáci si všímali jednotlivých ilustrací, které pomáhají s představou příběhu, všimli si střídání ročního období. Moc se mi líbila myšlenka jedné žákyně: „*Je totiž vidět, jak se babička Anna zmenšuje a slábne – na straně 23 a 25.*” Nejvíce žáci ocenili, jakým způsobem bylo Aničce představené téma smrti. Chválím žáky, že se při své reflexi opírali i o ilustrace z knihy, které jsou kolikrát v knize velmi důležité a pomáhají nám s lepší představou příběhu, který čteme.

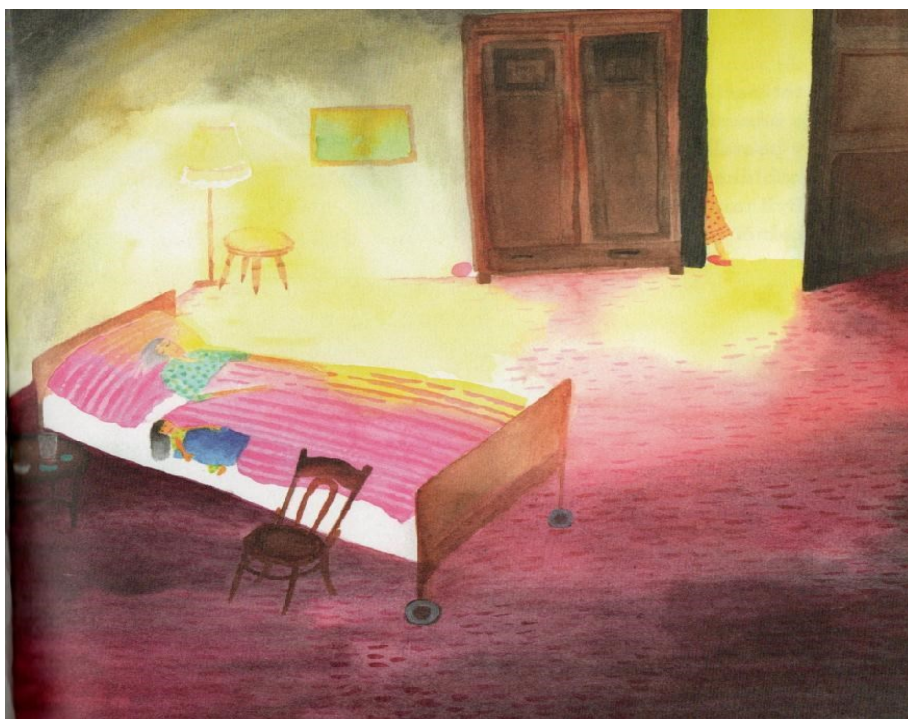


Anička už chodila do školy. Babička říkala: „To se máš, Aničko, hned bych šla taky!“ To by bylo legrační, babička v lavici, babička s penálem, babička o přestávce... představovala si Anička. Babička ale už nechodila vůbec. Dostala postel, která uměla jezdit nahoru a dolů, také uměla babičku posadit. Anička někdy směla babičku na posteli vozit: zmáčkla tlačítko a obě jely až nahoru, potom zmáčkla jiné a jely dolů. Aničku to moc bavilo. A babičku? Babička říkala „Jojo, cécorko...“ Maminka babičku na posteli posadila a pomáhala jí s jídelm. „Krmíš babičku jako mě, když jsem byla miminko!“ smála se Anička. „Když byl tatínek malý kluk, tak se o něj babička starala. Tak teď zas pomáháme my babičce, to je docela spravedlivé, ne?“ odpověděla maminka a pohládila babičku po ruce. Babička zavřela oči a chvíli vypadala, že je jí smutno. Ale pak si k ní Anička vlezla pod peřinu a babička se trochu usmála. Anička držela babičce skleničku s brčkem a maminka krmila obě střídavě. Annu i Aničku.

22



Obr. 22: Anna a Anička, strana 23.



Obr. 23 – Anna a Anička, strana 25.

Tuto knihu jsem vybrala dle aktuální situace ve třídě, dva žáci ve třídě se setkali s nedávnou smrtí důležitého člena v rodině, dokonce jeden žák se smrtí tatínka. Toto téma jsem ve třídě otevřela díky této knize a pokusila se o bezpečné prostředí, ve kterém můžeme sdílet naše pocity na téma smrt. Toto téma je pro děti velmi náročné, těžko představitelné i pro nás dospělé. Nejvíce jsme se zabývali otázkou, co je po smrti. Hodinu jsem ukončila vlastní myšlenkou: „Představa o smrti je pro nás velmi abstraktní a každý můžeme vnímat posmrtný život jinak. Myslím si, že je důležité, aby každý z nás věřil v nějaké své “nebe“, které nás po životě může čekat.“

Téma to bylo velmi náročné, přesto se ve třídě pracovalo dobře. Třída se mi díky čtení ve skupinách zklidnila. Celkově považuji hodinu povedenou, cíl pro žáka jsme splnili nad má očekávání a veškeré aktivity, které jsem do hodiny připravila, se podařilo bez problému dokončit. Ke konci hodiny jsem přidala k závěrečné reflexi aktivitu pětílístek.

### 3.5 Třetí příprava literární lekce

Přípravu literární lekce jsem se tvořila na principu modelu EUR Do literární lekce jsem zapojila prvky párového čtení. Žáci na základě tří ukázek porovnávají různé zpracování kapitoly v knize Dášenska. Žáky vedeme k propojování jednotlivých ukázek a následnému porovnání těchto ukázek.

Při práci s pracovním listem jsem zapojila metodu VCHD, při které jsou žáci vedeni ke zhodnocování informací, které již znají, a které se dozvídají během čtení textu. Žáci si zaznamenávají během čtení otázky, které je k danému čtení napadaly.

#### 3.5.1 Dášenska čili život štěněte

Jméno vyučující:	Šárka Strnadová
Třída:	5.ročník
Název knihy a autor/ka:	Dášenska čili život štěněte, Karel Čapek
Předpokládaný průběh hodiny:	Časová dotace 2 vyučovací hodiny zaměřeno na práci s knihou a textem.  Žáci ve dvojicích čtou oskenovanou kapitolu z knihy, kapitolu si poslechneme v audio verzi a poté si pustíme i verzi zfilmovanou k porovnání.
Nosná myšlenka:	Objevování světa štěněcíma očima.
Cíl pro žáka:	Prožitek z růstu štěňátka do dospělého psa.  Nachází podobnosti mezi dětmi a mláďaty.  Dozvědět se informace o rase drsnosrstého foxteriéra.
Zadání pro důkaz o učení:	Umí pojmenovat postavy z úryvku.  Vyjmenuje nějaké podobnosti mezi dítětem a štěnětem.

Zdroj: tabulka vlastní zpracování

V rámci přípravy do hodiny jsem si přiložila podstatné ukázky, se kterými pracuji v rámci nosné myšlenky a důkazu o učení.

Ve třídě je 24 dětí.

## **Úvod hodiny**

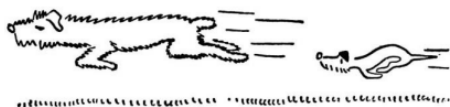
Na začátku hodiny sedí žáci ve svých lavicích. Společně se pozdravíme a udělám docházku. Dnes budeme pracovat s knihou, kterou mohli číst rodiče, možná i prarodiče žáků. Ve třídě je aktuálně 24 dětí, které budou pracovat ve dvojicích a samostatně během různých aktivit. Připravím si si schéma šibenice na tabuli. Je to rychlá a jednoduchá hra s písmeny, kterou děti znají a pomocí hádání písmen se snaží objevit název dnešní knihy.

Na začátku hodiny nakreslím šibenici na tabuli. Dnešní název knihy si odhalíme krátkou hrou. Dnes budeme pracovat s knihou, jejíž název se schovává pod vynechanými písmeny. Je to kniha, kterou četli nejen naši rodiče, ale možná i naše babičky a dědečkové.

## **Popis aktivity před čtením**



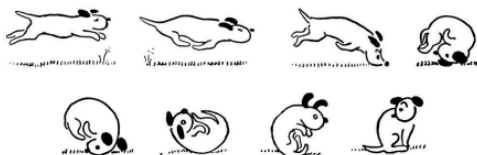
Zdroj: vlastní zpracování šibenice.



Běh o závod

#### Kapitola 4

Ale abychom to brali po pořádku, tedy 1. hlavní, co má Dášeňka na práci, je *běhat*. Teď už to, panečku, nejsou ty namáhavé a potácivé první kroky, nýbrž sportovní výkony vyššího stupně, jako běh, cval, trysk, skok daleký, skok vysoký, let, hon, kalup, pelášení, sprint, spurt na deset yardů, dále různé pády, jako pád nosmo, hřbetmo, pád na hlavu, kotrmelec v běhu s jedním nebo více přemetem, rozběhy s překážkami, běh s handicapem (například s utěrkou v hubě), různé způsoby kutálení, překocení, svalení, přemetů, veletočů a dopadů, útok, útěk, odskok a úprk, zkrátka všechno, co lehká psí atletika obnáší. V tom oboru jí dává lekce její obětavá máma; žene se po zahradě přes záhony a jiné překážky, letí jako chlupatý šíp a Dášeňka spurtuje za ní; máma zakličkuje, a protože tohle je něco, co mála ještě nedovede, udělá parádní kotrmelec, neboť jinak se neumí zastavit. Nebo máma obíhá v kruhu a Dášeňka za ní; ale protože ještě neví, co je to odstředivá síla (fyzika se u pejsků učí až později), vyhodí ji odstředivá síla do vzduchu skvělým přemetem. Po každém takovém fyzikálním úkazu si Dášeňka sedne na zadeček a velmi se diví.



Běh s přemetem

Obr.Zdroj: Karel Čapek, Dášenka (strana 19)

1 garnituru proutěného nábytku	Kč 360,-
1 povlak na pohovce	Kč 536,-
1 koberec starý	Kč 700,-
1 běhoun zánovní	Kč 940,-
1 hadici zahradní	Kč 136,-
1 kartáč	Kč 16,-
1 pár sandálů	Kč 19,-
1 pár střeoviců domácích	Kč 29,-
různé	Kč 263,-
	-----
Úhrnem	Kč 2999,-

(Račte laskavě přepočítat.)

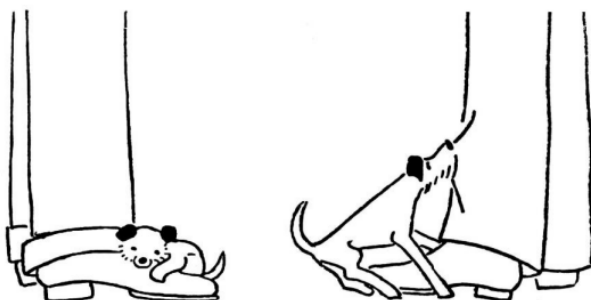


Obr. 24 – Dášenka (strana 22)



Boj se smetákem

Někdy už chce mít máma pokoj a uklidí se někam před svou nadějnou dcerou; tu tedy se Dášeňka potýká se smetákem, svádí rozhořčený boj s nějakým hadrem nebo podniká neohrožené výpady na lidské nohy. Přejde návštěva, a Dášeňka se jí bleskurychle vrhne na kalhoty a rve je. Návštěva se nuceně usmívá, myslí si „Jdeš, neřáde“, ale ujišťuje, že má moc ráda pejsky, hlavně když se jí pověsí na nohavice. Nebo se Dášeňka takovému hostu vrhne na střevice a tahá z nich tkanice; umí je rozvázat nebo utrhnout, než ten pán řekne pět (například „Pro pět ran“), a má z toho ukrutnou psinu (ne ten pán, ale Dášeňka).



Útok na střevice / útok na nohavice



Rytmika (drbání)

5. Vedle toho Dášeňka se zálibou provozuje *rytmiku a cvičení prostrná* (například drbání zadní nohou za uchem nebo pod bradou nebo zakusování domnělé blechy ve vlastním kožiše, kterýžto cvik slouží k pěstění grácie, ohebnosti a vůbec přízemní akrobacie).

Nebo někde v záhonku květin pěstuje trénnink v zákopnictví; jelikož je z rodu teriérů čili myšářů, učí se vyhrabávat ze země myšičku. Musel jsem ji občas vytáhnout za ocásek z díry, kterou vyhrabala; ji to zřejmě baví, ale mne ne – prosím vás, čouhá-li člověku ze záhonku místo kvetoucí lilie jenom psí ocásek, je to trochu, abych tak řekl, pro zlost. Mně se, Dášeňko, zdá, že to už s tebou nepůjde; nic platno, budeš muset jít z domu. Ba, povídá maminka Iris moudrýma očima, ono to už s tou holkou nepůjde. Koukej, člověče, jak od ní vypadám celá oškubaná a umolousaná; nejvyšší čas, aby mi narostly nové šatičky. A pak, heled': já už tu sloužím pět let – jednomu je přece jen líto, když se každý mazlí jen s tou nezbedou a mne si skoro nevšímne. Abys věděl, ani se nenažeru – ona si sežere své, a ještě jde do mé misky. Žádný vděk, pane. Už je načase, aby to děvče šlo někam do služby.

Obr. 25 – Dášeňka (strana 27-28)

Žáky vyvolávám náhodně pomocí špejlí, na kterých mám napsaná jména žáků ze třídy. Jakmile se nám podaří odhalit název dnešní knihy, doptávám se na autora knihy. Postupně se dostaneme ke jménu Karel Čapek. Poté se žáků doptávám, jaké knihy ještě Karel Čapek napsal. Po přečtení kapitoly se ptám na otázku: „*Co byste Dášence doma nedovolili a jak bychom jí to odnaučili?*”

Během čtení dělám pauzy, nechávám žáky podtrhnout či vyznačit si důležité informace, v případě neznámého slova vysvětlujeme.

### **Popis aktivity při čtení**

Každý má na lavici připravenou vytištěnou celou kapitolu z knihy Karla Čapka a budeme ji společně číst. Žáci se střídají během čtení pomocí špejlí, které losují. Po přečtení si pustíme audioknihu. Žáci mají připravené psací potřeby, aby si mohli vyznačit důležité informace v textu. Společnou diskusí si shrneme otázku – Co bychom Dášence doma nedovolili a jak bychom jí to odnaučili? Prostor k vyjádření vlastních pocitů, názorů a nápadů. Odpovědi sepíšu do bodů a promítnu

Pomocí audio verze této ukázky si připomeneme, co Dášenska během dne může všechno dělat. Četli jsme a také jsme slyšeli, co všechno Dášenska jako malé štěně ráda dělá. „Co byste Dášence doma nedovolili a jak bychom jí to odnaučili? ”



Samotné povídání o životě Dášanky bylo i zfilmováno a my si toto zpracování také pustíme. Dobře poslouvejte, dávejte pozor a zkuste si zapamatovat, zda se filmové zpracování nějak liší od audio knihy a či psané knihy.

Zdroj: Zfilmovaná verze 4. kapitoly: Dostupné z

<https://www.youtube.com/watch?v=WL1PBEIITfU&list=PLUUQX7c7PBHY7-KLwSEez4JbGlusauWvp&index=10>

Zdroj: Audio verzi knihy: 4. kapitola: Co měla na práci. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=TDH-42J-5DQ&list=PLzzfzGcYIXl4xQb3tN1mire3i3HXEFua8&index=4>

### **Popis závěrečné aktivity:**

Po zhodnocení a porovnání tří verzí knihy jsme se dostali k poslední aktivitě naší hodiny. Pro žáky jsem připravila pracovní list, který si podepíšou. Hned na začátku pracovního listu vidíme tabulku, kterou mají žáci k dispozici tabulku. V tabulce jsou tři sloupce, které vyplňují před čtením a v průběhu čtení. Poté formulují otázky, co bych se ještě o tématu chtěl dozvědět.

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_ datum: \_\_\_\_\_

### **Pracovní list – Dášenka**

1. Nejprve zamysli nad tématem – foxteriér, psí rasa naší Dášenky. Co o tomto plemeni dokážeme s jistotou říct. Aktivita před čtením naučného textu.
2. V prostřední části vyplňuji to, co bych se chtěl díky textu dozvědět, co očekávám, že se z textu dozvím.
3. V posledním sloupečku pracujeme s informacemi, které jsou pro nás nové a dozvěděli jsme se je při čtení z pracovního listu.

<b>Co o tomto tématu vím? (vyplní žák před čtením)</b>	<b>Co bych o tomto tématu chtěl vědět? (vyplní žák před čtením)</b>	<b>Co jsem se z článku naučil? (vyplní žák při čtení)</b>

Příloha 6 – Pracovní list do hodiny. Zdroj: Vlastní zpracování

## **Drsnosrstý foxteriér: Chytrý a odvážný společník člověka**

Drsnosrstý foxteriér je plemeno psa, které se vyznačuje nezdolnou energií, bystrou povahou a výrazným vzhledem. Toto plemeno psa patří do skupiny teriérů, což jsou plemena původně vyšlechtěná pro lov ve smečkách, zejména norování menší zvěře např. lišek, jezevců, zajíců nebo myši. Délka života – Foxteriér se dožívá okolo 13-15 let. Váha foxteriéra se liší podle pohlaví, dospělí psi váží okolo 8 kilogramů, feny okolo 7 kilogramů. Tedy rozdíl váhy u dospělého Foxíka je skoro zanedbatelný. Jejich výška v kohoutku dosahuje do 40 centimetrů, jedná se tedy o střední plemeno psa.

Je volba tohoto plemene pro každého? Drsnosrstý foxteriér je ideální volbou pro aktivní lidi, kteří mají čas a chuť věnovat se jeho potřebám každý den. Není to vhodné plemeno pro majitele, kteří preferují psa klidného nebo nemají dostatek prostoru pro jeho vybití venku. Plemeno Foxteriéra neboli lidově řečeno Foxíka je proslulé svou hravostí, vynalézavostí a bohužel i svou tvrdohlavou povahou. Foxteriéri nejen vyžadují důslednou péči již od štěněčího věku, a i tak je zapotřebí velká trpělivost. Pečlivou výchovou ovšem získáte skvělého a věrného psiho kamaráda.

### Historie a původ

Drsnosrstý foxteriér pochází z Velké Británie, kde byl vyšlechtěn na konci 19. století. Původně byl používán k lovu lišek (odtud název "fox" v názvu plemene). Byli užíváni k vyhnání lovené zvěře z nor a k nahánění zvířat přímo do rány lovcům a ostatním psům ze smečky. V případě potřeby však mohlo dojít i k boji pod zemí a pes tak potřeboval i srdnatost a sílu. Drsnosrstá varianta vznikla zkřížením hladkosrstého foxteriéra s jinými teriéry, což přineslo hustou a hrubou srst, která lépe chránila psa při práci v nepříznivém prostředí. Vzhledem k faktu, že jejich domovinou je Anglie, přizpůsobila se i srst foxíka na podnebné podmínky této země.

Příloha 7 – Vlastní zpracovaný pracovní listě. Žáci odpovídají na základě čteného textu.  
<https://www.vaschovatel.cz/103500-foxterier-drsnosrsty.html?do-modal=in-2-2&srsltid=AfmBOor3ExSWeb36bD5pszZ2afOfNVtjc0Nq5fSQPG741gQqLUwPKyXEhttps://www.ifauna.cz/psi-atlas/foxterier-drsnosrsty/>

- I. Jsou nějaké podobnosti mezi dítětem a štěnětem? Vypiš pár bodů.
- II. Jak se o takového psa staráme?
- III. Dokážeš říct, v jakém podnebném pásu leží Anglie?
- IV. Dokážeš říct, v jakém podnebném pásu leží Anglie?
- V. Najdi správné tvrzení, které nejlépe charakterizuje plemeno foxteriéra.
- A) Foxteriér je odvozený z anglického slova fox, tedy liška. Foxteriéři byli vychováváni s liškami, aby se naučili žít v jejich životních podmínkách. Byli vycvičeni k vyhledávání liščích nor. Pomáhali ochráncům přírody lišky najít a chránit.
- B) Foxteriér je velmi agresivní plemeno, které je velmi náročné vycvičit. Foxteriér potřebuje pevnou ruku pánička, každodenní cvičení povelů a hodně pohybu v přírodě. Foxteriér je sice velmi chytré plemeno psa, přesto se nedoporučuje chov foxíka do velkého rušného města a se k dětem.
- C) Foxteriér je odvozený z anglického slova fox, tedy liška. Domníváme se, že se jedná o vyšlechtěnou rasu z nejméně dvou různých teriérů, mezi ně může patřit i hladkosrstý foxteriér. Foxteriéři byli vychováváni, aby pomohli lovcům dokončit hon a pro boj s divokou zvěří.

VI. Dobrovolný domácí úkol:

😊 Zeptej se rodičů, které knihy četli, když byli malé děti.

Příloha 8 – Vlastní zpracovaný pracovní listě. Žáci odpovídají na základě čteného textu.  
<https://www.vaschovatel.cz/103500-foxtier-drsnosrsty.html?do-modal=in-2-2&srsltid=AfmBOor3ExSWeb36bD5pszZ2afOfNVtjc0Nq5fSQPG741gQqlUwPKyXEhttps://www.ifauna.cz/psi-atlas/foxtier-drsnosrsty/>

### **Popis závěrečné aktivity:**

První aktivita se zjišťováním názvem knihy žáky velmi bavila. Podařilo se jim během pěti pokusů přijít na název knihy. Kapitulu jsme si společně přečetli. Poté následovala má otázka, díky které jsme shrnuli celé povídání o kapitole.

*„Co byste Dášence doma nedovolili a jak bychom jí to odnaučili?“*

### **Příklady myšlenek žáků:**

*„Dášence bych určitě zakázal ničení věcí doma, třeba záclony nebo koberec, to jsou drahé věci. My doma máme taky štěně, když kouše třeba boty, mamka ho pláče novinami po čumáku. Když je hodný a poslouchá, dostane psí pamlssek.“*

*„Oni ti štěňata jsou jako malé děti, nebo jako my ve škole. Taký nám rodiče a učitelé říkají, co máme dělat, co smíme a nesmíme.“ Žáci poslouchali nápady a podněty ostatních. Po tomto shrnutí reagoval jeden za žáků: „Ale jinak bysme se to nenaučili.“*

Reflexe čtené kapitoly, vybavování a shrnutí důležitých informací a nápadů žáků jsem si vyslechla. Po této větě jsem se přesunula k mému dalšímu bodu a tím bylo porovnání různých zpracování Dášenky na základě četby, poslechu a zfilmované verze.

### **Příklady myšlenek žáků.**

*„Zfilmovaná verze a audio kniha jsou hrozně starý“* Tato mě přivedlo k otázce, kterou jsem žákům položila. *„Pamatujete si, kdy kniha byla poprvé vydána? Zmínili jsme si na začátku hodiny.“* Dostali jsme se 1. polovině 20.století, k roku 1933. Žáky jsem nechala spočítat, kolik je to let od prvního vydání (71 let).

*„Mně se nejvíce líbila ta zfilmovaná verze. Mohla jsem se položit na lavici, poslouchat a koukat, navíc ve zfilmované verzi byla pohádka pro Dášenku, která je v knize samostatnou kapitolou a nenchází se v příběhu. Dášenka před spaním poslouchá pohádky od páníčka.“*

„Já mám zas ráda, když si to můžu číst sama, ne vždycky se mi líbí hlas toho, kdo knihu přečetl, opravuji slovo “přečetl” na “namluvil” a nechávám žákyni dokončit myšlenku. „Nebo když mi čte táta a já můžu koukat, kde v knížce jsme. Táta u toho mění hlas za každou postavu.”

Tato odpověď mě navedla na otázku: „Proč je důležité pracovat s hlasem, pokud čteme nějaký příběh či pohádku? ” Myšlenky žáků:

„Abychom si dokázali představit, kdo je kdo. Jestli je postava kluk, nebo holka.”

„Příběh je pak zábavnější a víc nás baví.” Tuto aktivitu zakončuji shrnutím na základě myšlenek dětí. „Můžeme si tedy říct, pokud se v audio knize mění hlasy postav, lépe se nám v příběhu orientuje. Příběh je pro nás daleko zábavnější a díky práci s textem a “vžitím se do role” si příběh možná i lépe pamatujeme”

Obměna aktivit: Tyto aktivita by se také dala zadávat v počítačové učebně. Žáci pracují ve dvojicích na jednom počítači. V učebnách máme přístupné roz dvojky na sluchátka

### 3.5.2 Zhodnocení pracovních listů

#### Metoda VCHD

Metoda není žákům cizí, jsou zvyklí v hodinách se schématem pracovat. Mezi nejčastější odpovědi
<b>VÍM:</b> Jedná se o plemeno psa; je to chytré plemeno psa; je to plemeno Dášanky; potřebuje hodně pozornosti.
<b>CHCI VĚDĚT:</b> Kolika let se dožívá foxteriér, jak často a čím ho krmíme; má plemeno rádo děti;
<b>DOZVĚDĚL JSEM SE:</b> Odkud pochází rasa psa; jaká je povaha psa, k čemu byli foxteriéri chovaní; proč se mu říká “foxteriér.”

Zdroj: Vlastní zpracování tabulky na základě odpovědí žáků.

### **Vyhodnocení pracovního listu**

V první otázce jsem použila bod, ze kterého vycházím v důkazu o učení. Žáci charakterizovali a vymýšleli body, které by byly společné pro děti i štěňata; rádi běhají.

**Příklady žáků z pracovního listu I:** *učí se; roste; zlobí; hraje si; padají jim zuby a rostou nové; děti od malička všechno olizují, dělají to i psi; jedí; plave.*

V druhé otázce se ptám, jak se o takového psa staráme.

**Příklady žáků z pracovního listu II:** *pes potřebuje hodně jídla; musíme s ním chodit často ven; potřebuje pohyb;*

Ve třetí otázce jsem se žáků zeptala, zda by dokázali určit podnebný pás, ve kterém se Anglie nachází. Z 24 odpovědí dokázalo správně zasadit Anglii do mírného pásu 19 žáků. Ze zbylých odpovědí byly tři nevyplněné a dvě zodpovězeny chybně, žáci zasadili Anglii do polárního pásu.

V posledním cvičení jsem se zaměřila na charakteristiku textu a kritické myšlení žáků. Zda dokážeme odhalit podstatné informace a zhodnotit, o čem text vypovídá. V celém pracovním listu se objevili pouze dvě špatné odpovědi, chybovost plynula ze zbrklosti těchto žáků. Text jsem volila opravdu jednoduchý, krátký a zpracovala jsem ho jako text naučný. Při zpracování pracovního listu jsem vycházela pracovních aktivit s naučnými texty podle PIRLS, viz kapitola 3.1.

V posledním bodě pracovního listu je zadaný dobrovolný úkol na víkend. Žáci se mají zeptat svých rodičů, jaké knihy četli, když byli malí. Z celé třídy splnili úkol skoro všichni. V pondělí po víkendu jsme si povídali o knihách, o kterých žáci mluvili doma s rodiči. K nejčastějším knihám patřily: Karkulín, O makové panence, Pejsek a Kočička, Dášenska, Devatero pohádek, Špalíček pohádek, Chata v jezerní kotlině a Bylo nás pět.

## 4 Závěr

Čtenářství můžeme rozvíjet pomocí různých metod a také v různých podmínkách. Jednak jsme to my, učitelé, kteří máme možnost velkou mírou ovlivňovat vztah žáků k četbě a pomocí literatury rozvíjet jejich osobnost v souladu se současnými vzdělávacími i výchovnými metodami.

Dále jsou to rodiče, kteří ovlivňují čtenářství svých dětí již od samého narození a svým chováním jim jdou příkladem. Nejen tím, že je děti vidí pravidelně číst, tráví společný čas čtením a povídáním si o přečteném, ale také i tím, že společně půjdou do knihovny či knihkupectví. Sama si vzpomínám, jak jsem měla čtenářské dílny na základní škole velmi ráda. Velkou radost mi dělá nadšení mých žáků, které stále baví výlety do městských knihoven, kde si sami mohou vybrat knížky, které je zaujaly.

V další řadě je důležité hodiny propojovat o knižní zdroje a čerpat z textů, které jsou dětem blízké a baví je jejich zpracování. Proto je na nás, na učitelích, při přípravě hodin myslet na důležité aspekty, jako je radost ze čtení, nebo volit takové texty, které budou děti nutit se nad nimi zamyslet a vzbuzovat v nich touhu po informacích poznání neznámého. A v neposlední řadě volit a střídat takové metody, které žáky budou rozvíjet v jejich čtenářských dovednostech.

Žákům to připomínám skoro každý den. Počítačové a různé videohry si člověk za pár let nezahraje, vzhledem k tomu, jakým tempem se technika posouvá dopředu, ale k oblíbeným knihám či časopisům se můžeme vracet prakticky kdykoli.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

apod. – a podobně

např. – například

PIRLS – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti

PISA – Program pro mezinárodní hodnocení žáků

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – základní škola

## 5 Seznam literatury

ADBEEB, Suliman Moamer. The Application of Visual Aids in Teaching Academic Writing. 2021.

AFFLERBACH, P., PEARSON, P. D., PARIS, S. Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In MOKHTARI, K., SHEOREY, R. (ed.) Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read. Norwood, MA: Christopher-gordon Publishers, 2007, s. 125–146.

ALABÁNOVÁ, Mária, OLŠIAK, Marcel a TEPLAN, Dušan. Recepčia a interpretácia literárneho textu: čítanie s porozumením. III. [1. vyd.]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2015. 164 s. ISBN 978-80-558-0776-8.

ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

ANDRÝSKOVÁ, Lenka. Čtení nás baví 5: pracovní sešit pro 5. ročník základní školy k rozvoji čtenářských dovedností. Doma i ve škole. Brno: Nová škola – Duha, [2023]. ISBN 978-80-88285-77-9.

BARRY, A. L. Reading strategies teachers say they use. Journal of adolescent and adult literacy, 2002,

BLANTON, William E.; WOOD, Karen D.; TAYLOR, D. Bruce. Rethinking middle school reading instruction: A basic literacy activity. Reading Psychology, 2007, 28(1), 75-95.

BEAN, T. W. Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. (ed.) Handbook of Reading Research (Vol. 3). USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 629–644.

CAHYANINGTYAS, Andarini Permata; MUSTADI, Ali. The effect of REAP strategy on reading comprehension. In: SHS Web of Conferences. EDP Sciences, 2018. p. 00014.

ČAPEK, Karel. Dášeňka čili, Život štěněte. 10. vydání v Albatrosu. V Praze: Albatros, 2021. ISBN 978-80-00-06512-0.

ČŠI Publikace s uvolněnými úlohami ze šetření PIRLS2016

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS\\_elektronicka\\_verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS_elektronicka_verze.pdf)

ČERNÝ, Michal. Informační gramotnost. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-5195-0.

DRIJVEROVÁ, Martina. Domov pro Mart'any. 2. vyd. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02938-2

.ĐUROŠOVÁ, Eva. Metódy začiatočného čítania a písania. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg, 2007.

ISBN 978-80-8083-497-5.

Efektivní čtení odborného textu [online] 2019 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: [https://www.slideshare.net/rs\\_knihovnaffmu/efektivn-ten-odbornho-textu-135203660](https://www.slideshare.net/rs_knihovnaffmu/efektivn-ten-odbornho-textu-135203660).

FELDT, Ronald C.; HENSLEY, Robert. Recommendations for use of SQ3R in introductory psychology textbooks. Education, 2009, 129.4.

GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

GAVORA, Peter. Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. ISBN 978-80-10-02353-0.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Online. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání: odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017-. ISSN 2533-7882.

HASAN, Osman; TAHAR, Sofiene. Formal verification methods. In: Encyclopedia of Information Science and Technology, Third Edition. IGI global, 2015. p. 7162-7170.

HAVEL, Jiří; ŠIMONÍK, Oldřich a ŠTÁVA, Jan (ed.). Pedagogické praxe a oborové didaktiky: sborník z mezinárodního semináře, který se konal dne 15. října 2008 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Online. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-052-4.

HAVEL, Jiří a NAJVAROVÁ, Veronika. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. Online. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HELDOVÁ, Daniela, et al. Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov. Metodická príručka. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 2011.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: vědecký výzkum a analyzování, statistické metody, výhody a nevýhody kvantitativního přístupu, měření v pedagogickém výzkumu, metody zpracování výsledků, sběr dat: základy kvantitativního výzkumu. Pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOTOVÁ, Zuzana; TAUBEROVÁ, Denisa; KOŠTÁLOVÁ, Hana; PODEŠVOVÁ, Hana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva et al. Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-19-9.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. Psychological review, 1978, 85.5: 363.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudemus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

KOŠTÁLOVÁ, Lucia. Úvod do psychologie. Online. Librix.sk. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1098-3.

KOŽELUHOVÁ, Eva. Činnosti k rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2024. ISBN 978-80-7496-543-2.

KRAMCOVÁ, Marcela. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základnej škole. Pedagogické rozhlady: odbornno-metodický časopis. 2010, roč. 19, č. 3, s. 1-4. ISSN 1335-0404.

KUCHARSKÁ, Anna. Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

LENKEIT, Jenny, et al. A review of the representation of PIRLS related research in scientific journals. Educational Research Review, 2015, 16: 102-115.

LIESKOVSKÝ, Jakub; SUNYÍK, Viktória. How to enhance scientific literacy? Review of interventions focused on improving high school students' scientific reasoning skills and attitudes toward science. Československá psychologie, 2022, 66.1: 30-45.

LIPNICKÁ, M. Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov. Prešov: Rokus, 2011. 151 s. ISBN 978-80-89510-01-6.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila. Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011–čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011–matematická a prírodovedná gramotnosť. PEDAGOGIKA. SK, 2014, 2: 175-178.

LUCHETTA, Sara. Going beyond the grid: Literary mapping as creative reading. Journal of Geography in Higher Education, 2018, 42.3: 384-411.

Kucer, S. B. (2005). Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARANTIKA, Jesi Putri; FITRAWATI, Fitrawati. The REAP strategy for teaching reading a narrative text to junior high school students. Journal of English Language Teaching, 2012, 1.2: 70-77.

MELIBOYEVA, Gulchexra Salavatovna; MAMAJONOV, Muhridin. Use Of Interactive Methods In Chemistry Education System. Open Access Repository, 2023, 9.2: 34-38.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a ŠVRČKOVÁ, Marie. Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ: z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Online. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073688783. [cit. 2024-03-22].

MULLIS, Ina VS, et al. PIRLS 2011. International Report. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012.

NAJVAROVÁ, Veronika. 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. Pedagogická orientace. 20 (4), 49–65.

NOVAK, Joseph D. Concept mapping. In: International Guide to Student Achievement. Routledge, 2013. p. 362-365.

NOVOTNÝ, Miloš a BIČANOVÁ, Lenka. Jsem čtenář 1: získávám čtenářské dovednosti : pracovní učebnice pro systematický rozvoj čtenářských dovedností. Druhé vydání. Brno: Nová škola, 2023. ISBN 978-80-7600-412-2.

NURBIANTA, Nurbianta; DAHLIA, Hana. The effectiveness of Jigsaw method in improving students reading comprehension. ETERNAL (English Teaching Journal), 2018, 9.1.

PALENČÁROVÁ, Jana a ŠEBESTA, Karel. Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Online. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAFTARI, Shohreh; SEYYEDI, Keivan; ISMAIL, S. A. M. M. Reading strategy research around the world. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2012, 1.1: 24-30.

SAEKI, Yasushi; ISONO, Erika; TOH-E, Akio. Preparation of ubiquitinated substrates by the PY motif-insertion method for monitoring 26S proteasome activity. *Methods in enzymology*, 2005, 399: 215-227.

SARMA, Devita; ROSA, Rusdi Noor. Teaching writing a descriptive text by using double entry diary to junior high school students. *Journal of English Language Teaching*, 2014, 3.1: 116-122.

SIGMUNDOVÁ, Alena. Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-047-3.

SOLOVSKÁ, Vendula. Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 191 s. ISBN 978-80-262-0369-8.

ŠMEJKALOVÁ, Martina; VONDROVÁ, Nad'a; SMETÁČKOVÁ, Irena a CHVÁL, Martin. Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti., str. 160

ŠPINKOVÁ, Martina. Anna a Anička: o životě na začátku a na konci. 4. vydání. Bludiště. V Praze: Cesta domů, 2019. ISBN 978-80-88126-56-0.

TOMENGOVÁ, Alena. Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2010. 40 s. ISBN 978-80-8052-353-4.

USTA, Neslihan; YILMAZ, Muamber. Impact of the KWL reading strategy on mathematical problem-solving achievement of primary school 4th graders. *The Journal of Educational Research*, 2020, 113.5: 343-363.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. Pedagogika pro učitele. Online. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WEAVER, Charles A.; BRYANT, Deborah S.; BURNS, Kevin D. Comprehension monitoring: Extensions of the Kintsch and van Dijk model. In: Discourse comprehension. Routledge, 2012. p. 177-193.

WIDIASTUTI, Sri; SUDARSONO, Sudarsono; ARIFIN, Zainal. Teaching Writing Using Jumbled Texts Game. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK)*, 2021, 10.3: 1737-1744.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. Praha: PedF UK, 2005.

YOUSUF, Wajid; BLASINGAME, Thomas A. New Models for time-cumulative behavior of unconventional reservoirs—diagnostic relations, production forecasting, and EUR methods. In: Unconventional Resources Technology Conference, San Antonio, Texas, 1-3 August 2016. Society of Exploration Geophysicists, American Association of Petroleum Geologists, Society of Petroleum Engineers, 2016. p. 3102-3125.

ZACHOVÁ, Alena. Čtenářství a čtenářská gramotnost. Online. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZALTA, Edward N. The Tarski T-Schema is a tautology (literally). *Analysis*, 2014, 74.1: 5-11.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie. Bratislava: Veda, 2012. ISBN 978-80-224-1281-0.

ZELINA, Miron. Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0.



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Textové zadání šetření, PIRLS 2016

Příloha 2 – Textové zadání šetření, PIRLS 2016

Příloha 3 – Textové zadání šetření, PIRLS 2016

Příloha 4 – Textové zadání šetření, PIRLS 2016

Příloha 5 – Pracovní list s otázkami ke čtenému textu, PIRLS 2016

Příloha 6 – Pracovní list s otázkami ke čtenému textu, PIRLS 2016

Příloze – 9 – Pracovní list ke knize Dášenska, vlastní zpracování z internetové stránky  
<https://www.vaschovatel.cz/103500-foexterier-drsnosrsty.html?do-modal=in-2-2&srsId=AfmBOor3ExSWeb36bD5pszZ2afOfNVtjc0Nq5fSQPG741gQqlUwPKyXEhttps://www.ifauna.cz/psi-atlas/foexterier-drsnosrsty/>

Příloha – 8 – Pracovní list ke knize Dášenska, vlastní zpracování z internetové stránky,  
<https://www.vaschovatel.cz/103500-foexterier-drsnosrsty.html?do-modal=in-2-2&srsId=AfmBOor3ExSWeb36bD5pszZ2afOfNVtjc0Nq5fSQPG741gQqlUwPKyXEhttps://www.ifauna.cz/psi-atlas/foexterier-drsnosrsty/>